

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA



INCLUSÃO DOS ALUNOS DAS COMUNIDADES CIGANAS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

Jorge Manuel Marques Pereira

MESTRADO EM GEOGRAFIA – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA



INCLUSÃO DOS ALUNOS DAS COMUNIDADES CIGANAS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

Jorge Manuel Marques Pereira

MESTRADO EM GEOGRAFIA – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TESE ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA ISABEL ANDRÉ

2008

RESUMO/ABSTRACT

RESUMO

Esta dissertação apresenta como objectivo de estudo a inclusão das crianças e dos jovens de etnia cigana no sistema de ensino português e as estratégias que este mesmo sistema utiliza no âmbito de uma política de educação intercultural que permitam fazer face a uma inclusão efectiva destes alunos permitindo-lhes alcançar o sucesso académico em vez de serem continuamente referidos como alunos que alcançam resultados inferiores à média nacional.

Na nossa pesquisa verificou-se que a situação face do sistema escolar relativamente às comunidades e aos alunos de etnia cigana, em alguns países da Europa Ocidental, numa perspectiva de *benchmarking*, continha algumas semelhanças com a situação vivida em Portugal, nomeadamente em termos de aceitação destes numa perspectiva de igualdade de oportunidades e de sucesso académico. De uma maneira geral, os alunos da etnia cigana são discriminados e os seus resultados académicos são inferiores aos registados pelas várias médias nacionais.

A parte empírica do trabalho é baseada num estudo de caso que decorreu em Coimbra, onde os alunos de etnia cigana se apresentam em número reduzido, a taxa de desistência é alta e a taxa de diplomação caracteriza-se por ser, de um modo geral, inferior à nacional. Através da ligação que foi estabelecida com entidades públicas e projectos que intervêm no campo da inclusão de jovens, designadamente ao Programa Escolhas e dos Projectos Renovar Origens e Trampolim, foi possível estabelecer uma aproximação mais intensa e mais rigorosa relativamente à realidade sobre o nosso objecto de estudo na cidade de Coimbra.

Foram realizados inquéritos nas escolas parceiras dos projectos supramencionados, junto dos docentes que aí leccionam. Isto permitiu-nos obter uma visão mais detalhada sobre a opinião destes profissionais relativamente aos alunos ciganos e à aplicação de estratégias no domínio da educação intercultural no contexto de sala de aula.

Apesar das entrevistas realizadas junto das famílias de etnia cigana revelarem um abandono precoce e definitivo da escola por parte dos entrevistados, estes reconhecem que a escola pode ter uma influência muito positiva e um papel muito relevante na vida futura dos seus filhos.

A importância dos mediadores sócio-culturais que trabalham nas escolas foi reconhecida pelos professores e pelas famílias de etnia ciganas como um elemento que pode promover a inclusão dos alunos ciganos em igualdade de condições. A missão deste profissional, através da execução das suas funções, pode ser um elemento valioso para a escola e para as famílias ciganas. No entanto, a sua situação profissional ainda é precária.

Palavras-chave: etnia cigana; escola inclusiva; discriminação; educação intercultural; mediadores sócio-culturais.

ABSTRACT

Study object of this dissertation is the inclusion of children and youngsters of gipsy ethnicity in the Portuguese educational system, as well as the strategies used by the afore mentioned system in the scope of an intercultural educational policy aiming at effectively including these pupils, thus allowing them to achieve academic success instead of being continuously labelled as pupils who achieve results beneath the national average.

Our research lead us to the conclusion that, from a benchmarking point of view, the face situation of the educational system regarding communities and pupils of gipsy ethnicity in some Western Europe countries bears some resemblance to the situation experienced in Portugal, namely regarding the acceptance of these pupils in a perspective of equal opportunities and academic success. In general terms, students of gipsy ethnicity are discriminated and their academic results are inferior to those registered in the different national averages.

The empirical part of this essay is based on a case study conducted in Coimbra, where the number of students of gipsy ethnicity is rather low, whilst the early school leaving rate is high and the qualification rate is generally inferior to the national average. The connection to public institutions and projects which work directly in the area of inclusion of youngsters, such as 'Programa Escolhas' and projects 'Renovar Origens' and 'Trampolim', made it possible to establish a more intense and precise approach to the reality of our study object in the city of Coimbra.

Several surveys were carried out in partner schools of the above mentioned projects with the help of teachers who work there. This allowed us to gain more detailed insight on the opinion of teachers regarding their gipsy students and the implementation of strategies of intercultural education in the classroom.

Although the interviews conducted with gipsy families show that the interviewees themselves are cases of premature and definitive school leaving, they recognize that school can be a very positive influence and play a very relevant role in the future of their children.

The importance of having socio-cultural intermediaries working in schools was recognized by both teachers and gipsy families, as they were considered to be an element which promotes inclusion of gipsy students under equal conditions. Although the mission and functions of these technicians can be a valuable asset to school and gipsy families, their professional situation is still a precarious one.

Keywords: gipsy ethnicity; inclusive school; discrimination; intercultural education; socio-cultural intermediaries

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	13
ÍNDICE DE QUADROS	15
INTRODUÇÃO	17
1. APRESENTAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO E DA QUESTÃO DE PARTIDA	21
1. 1. OBJECTO DE ESTUDO	21
1. 2. QUESTÃO DE PARTIDA	24
2. ENQUADRAMENTO	25
2. 1. ISOLAMENTO E ESPECIFICIDADE DA COMUNIDADE CIGANA	25
2. 2. DISCRIMINAÇÃO DE NATUREZA ÉTNICA	31
2. 3. A RELAÇÃO DA ETNIA CIGANA COM A ESCOLA – EXPERIÊNCIAS DE OUTROS PAÍSES EUROPEUS	35
3. METODOLOGIA – CONCEITOS, HIPÓTESES E MODELO ANALÍTICO	47
3. 1. CONCEITOS	47
3. 2. HIPÓTESES	59
3. 3. MODELO ANALÍTICO	62
4. INCLUSÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS DAS COMUNIDADES CIGANAS NO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL	63
4. 1. PROGRAMA ESCOLHAS	63
4. 2. ESTUDO DE CASO	71
4. 2. 1. Área de Intervenção	71
4. 2. 2. Projecto Trampolim	74
4. 2. 3. Projecto Renovar Origens	75
4. 3. OS MEDIADORES SÓCIO-CULTURAIS	77
4. 4. OS PROFESSORES	79
4. 4. 1. O Questionário	79
4. 4. 2. Caracterização da Amostra	80
4. 4. 3. Dados Biográficos	81
4. 4. 4. Educação Intercultural	82
4. 4. 5. Atitudes dos professores	84
4. 4. 5. 1. Integração	84
4. 4. 5. 2. Respeito pela alteridade	85
4. 4. 5. 3. Aplicação de estratégias	88
4. 4. 5. 4. Conhecimento da Figura do Mediador Sócio-Cultural nas escolas	90
4. 5. AS FAMÍLIAS	93
5. CONCLUSÕES	97
REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS	103
DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS	106
FONTES ESTATÍSTICAS	106
ANEXOS	107
ANEXO 1 – INQUÉRITO DIRIGIDO A PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO	109
ANEXO 2 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS DIRIGIDA ÀS FAMÍLIAS CIGANAS	113
ANEXO 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDA AOS MEDIADORES SÓCIO-CULTURAIS	119

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA CONCEPTUAL	47
FIGURA 2 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA HIPÓTESE 1	59
FIGURA 3 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA HIPÓTESE 2	59
FIGURA 4 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA HIPÓTESE 3	60
FIGURA 5 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA HIPÓTESE 4	60
FIGURA 6 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA HIPÓTESE 5	61

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – PERCENTAGEM DE ALOJAMENTOS CIGANOS COM FALTA DE CONDIÇÕES BÁSICAS – ANÁLISE COMPARATIVA.....	27
QUADRO 2 – PERCENTAGEM DAS CARÊNCIAS DE EQUIPAMENTOS DOMÉSTICOS NOS LARES CIGANOS – ANÁLISE COMPARATIVA.....	28
QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DA HABITAÇÃO.....	29
QUADRO 4 – REGIME JURÍDICO DE ALOJAMENTO	29
QUADRO 5 – SÍNTESE DA SITUAÇÃO EM RELAÇÃO AO ACESSO À EDUCAÇÃO POR PARTE DAS CRIANÇAS CIGANAS EM ALGUNS PAÍSES EUROPEUS	39
QUADRO 6 – RESUMO PROGRAMA ESCOLHAS	68
QUADRO 7 – NÚMERO DE ALUNOS NACIONAIS, NÃO LUSOS E PERTENCENTES AO GRUPO ÉTNICO CIGANO MATRICULADOS NA ESCOLA NOS ANOS LECTIVOS DE 1992/1993 A 2000/2001	71
QUADRO 8 – TAXA DE DESISTÊNCIA DE ALUNOS NACIONAIS, NÃO LUSOS E PERTENCENTES AO GRUPO ÉTNICO CIGANO EM PORTUGAL CONTINENTAL E NO CONCELHO DE COIMBRA ENTRE OS ANOS LECTIVOS DE 1992/1993 E 2000/2001 (%)	73
QUADRO 9 – TAXA DE DIPLOMAÇÃO DO TOTAL DE ALUNOS, ALUNOS NÃO LUSOS E ALUNOSPERTENCENTES AO GRUPO ÉTNICO CIGANO NO ENSINO BÁSICO, EM PORTUGAL CONTINENTAL E NO CONCELHO DE COIMBRA (%).....	73
QUADRO 10 – RELAÇÃO DE INQUÉRITOS ENTREGUES E RECOLHIDOS POR ESTABELECIMENTO ESCOLAR	80
QUADRO 11 – NECESSIDADE DE UMA INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS DOCENTES	83
QUADRO 12 - CONSIDERA QUE QUANTO MAIOR FOR O NÚMERO DE ALUNOS CIGANOS NUMA TURMA MAIOR É A DIFICULDADE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?.....	85
QUADRO 13 – ORIGEM DAS PERTURBAÇÕES PROVOCADAS PELA PRESENÇA DE ALUNOS DAS COMUNIDADE CIGANAS SEGUNDO OS PROFESSORES	86
QUADRO 14 – INFLUÊNCIA DO CONTEXTO FAMILIAR DOS JOVENS CIGANOS	87
QUADRO 15 – SUCESSO ESCOLAR DEVIDO À UTILIZAÇÃO DA	89
QUADRO 16 – CONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DO MEDIADOR SÓCIO-CULTUAL POR AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ONDE FORAM DISTRIBUIDOS INQUÉRITOS	90

INTRODUÇÃO

A presente dissertação elaborada no âmbito do mestrado de Geografia – Educação e Desenvolvimento, analisa a inclusão das crianças de etnia cigana no sistema de ensino, num contexto de educação intercultural e de política inclusiva. No entanto, esta inclusão continua a enfrentar algumas dificuldades.

Estas dificuldades podem ter várias origens. Desde a cultura dos alunos, que se traduz por um conjunto de hábito e de práticas diferentes, o idioma que os alunos dominam não é o mesmo que os professores e a escola exigem até às atitudes preconceituosas preconizadas pelos professores e demais profissionais que trabalham nas escolas. Podem ser muitas as origens destas dificuldades.

A experiência de vários anos no âmbito da docência indicava que os alunos ciganos eram os alunos mais prejudicados neste processo de convivência com a escola, tanto pelos hábitos manifestados, que envolviam grande absentismo, como pela recepção que normalmente a escola lhes fazia e que era de grande desconfiança e, por vezes, de algum receio principalmente em relação aos encarregados de educação destes alunos.

Nasce assim, após troca de ideias com a Professora Doutora Isabel André, um estudo que se propõe analisar a relação dos alunos do grupo étnico cigano com a instituição escolar.

No primeiro ponto do nosso trabalho, é feita uma apresentação da comunidade cigana. Esta já se encontra em Portugal há mais de cinco séculos. Durante esse período sempre sofreram numerosas perseguições. Actualmente atravessam um momento decisivo de mudança que está a alterar o estilo de vida desta comunidade, que se faz sentir a vários níveis e que consequentemente faz com que cada vez mais crianças deste grupo sejam colocadas nas escolas.

No entanto, a frequência dos estabelecimentos de ensino por alunos ciganos é normalmente caracterizada por níveis muito baixos de participação, mesmo na educação pré-escolar, ao que se segue um elevado nível de insucesso escolar e uma taxa de desistência precoce bastante alta.

A escola, porém, também desenvolve algumas relações de conflituosidade com os alunos ciganos uma vez que os encara como diferentes e desvaloriza as suas experiências. Estes, por seu lado, vêem na escola um espaço de “domesticação” que é adverso à sua cultura e à sua educação que é tradicionalmente feita no seio familiar.

Os vários estudos que são referidos ainda no ponto 1 do nosso estudo apontam para um aumento de alunos ciganos na escola, especialmente a frequentar o 1.º ciclo do Ensino Básico, devido essencialmente à atribuição do Rendimento Social de Inserção, registando-se de seguida o abandono da escola.

Perante este quadro fomos verificar quais são as estratégias e as ferramentas e experiências que a escola possui para integrar estes alunos, sem lhe retirar a sua identidade e os seus valores.

No ponto 2, numa perspectiva de enquadramento do nosso estudo, debruçamo-nos sobre o isolamento e a especificidade da comunidade étnica cigana, da qual a maioria das pessoas e das instituições apenas tem uma imagem negativa que é fruto da persistência de uma representação estereotipada e deformada que é, ainda hoje, alimentada pelos meios de comunicação social.

Apresentam-se neste ponto algumas das características e dos valores específicos que fazem parte desta comunidade. Entre as características, vamos encontrar a referência aos baixos índices de escolaridade, que é o cerne do nosso estudo, mas também uma referência à falta de condições básicas de alojamento, que se traduz em carências habitacionais e carência ao nível dos equipamentos domésticos, colocando este grupo no patamar mais baixo, quando comparado com outros grupos étnicos e outras comunidades residentes no espaço português, o que os conduz a uma situação de desvantagem e de marginalização no contexto social.

É feita também referência a um estudo de Jesuíno e Faísca (2006) que caracteriza a imagem dos ciganos que se difundiu na sociedade portuguesa. A importância deste estudo prende-se com a avaliação que é feita pelos portugueses sobre o racismo tanto dentro de Portugal, como em relação ao resto dos povos europeus. A parte desta análise que se reveste de maior importância para o nosso estudo diz respeito a uma avaliação que é feita relativamente à atitude dos portugueses sobre etnias e minorias presentes em território nacional.

A relação da etnia cigana com a escola foi também analisada na óptica do *benchmarking*. Esta análise revestiu-se de alguma dificuldade, uma vez que as estatísticas e os dados sociais não são abundantes e, quando existem, não encontram na sua recolha nem na sua análise critérios semelhantes, o que, na maioria das vezes, não permite fazer grandes comparações entre países.

Para caracterizar a situação noutros países europeus, este estudo serviu-se principalmente da obra de Liégeois (2001) e do relatório Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia “Roma and Travellers in Public Education” (2006). Foi ainda utilizado, o *sítio* na Internet do *European Roma Rights Centre*. Com estas referências, foi possível comparar as várias

situações vividas pelos ciganos face à escola e o modo como cada um dos países está a responder a esta situação no contexto europeu.

O ponto 3 Inicia-se com a análise dos conceitos fundamentais para este estudo, que se encontram divididos em três partes. Uma que se refere ao objecto de estudo e onde encontramos o grupo étnico Cigano o Sistema Educativo e a Escola. Uma segunda parte que se debruça sobre os problemas em análise como o *etnocentrismo*, o *relativismo cultural*, os *estereótipos*, os *preconceitos*, a *discriminação*, *racismo* e *exclusão*. Encontram-se então na terceira parte as políticas de intervenção, onde se faz uma análise evolutiva destas políticas, começando no *assimilacionismo*, passando ao *integracionismo* e ao *interculturalismo* e à *educação intercultural*. Nas políticas de intervenção, encontramos ainda a *escola inclusiva* e os *mediadores sócio-culturais*.

Seguidamente apresentamos as hipóteses e o modelo analítico, que conduzem e fornecem coerência à pesquisa. A hipótese traduz o espírito de descoberta que deve caracterizar os trabalhos científicos. “Alicerçada numa reflexão teórica e num conhecimento preparatório do fenómeno estudado (fase exploratória), representa como que uma pressuposição, que não é gratuita, sobre o comportamento dos objectos reais estudados” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 119). As hipóteses estabelecidas forneceram então um fio condutor coerente à nossa investigação tendo sido testadas e confrontadas com dados da mesma.

A parte 4, que é a parte empírica do trabalho tem como base um estudo de caso realizado em Coimbra, junto do *Projecto Renovar Origens* e do *Projecto Trampolim*, que se encontram inseridos no *Programa Escolhas* (este encontra-se na dependência do ACIME¹), pelo que são aqui descritos. A criação do *Programa Escolhas* data de 2001 e encontra-se neste momento na sua 3.ª fase, após a Resolução do Conselho de Ministros n.º 80 de 2006 que o reforçou através de um aumento do investimento direccionado e do número de projectos a apoiar. Tem como objectivo a promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos sócio-económicos mais vulneráveis, tendo em consideração os descendentes de imigrantes e minorias étnicas, uma vez que é junto destes que é mais elevado o risco de exclusão social, procurando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

A selecção destes dois projectos deve-se a uma sugestão do dr. Jorge Nunes, coordenador deste programa para a Zona Centro do País e deveu-se ao bom desempenho e ao sucesso obtidos pelos projectos junto das comunidades e dos utentes às quais prestam o seu apoio. Estes dois projectos de Coimbra incluem utentes em situações sociais distintas, principalmente no que concerne à situação de habitabilidade. Entre os seus utentes, encontramos famílias a

¹ A partir de 3 de Maio de 2007, com o Decreto-Lei n.º 167/2007, o ACIME, passa a designar-se por Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – ACIDI, I. P. – que resulta da fusão do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, da Estrutura de Apoio à Coordenação do Programa Escolhas, da Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturas.

habitar ainda em barracas, famílias a habitar no Parque Nómada de Coimbra e ainda famílias que habitam em apartamentos, tanto em consequência de realojamento recente promovido pela Câmara Municipal de Coimbra como numa situação de permanência já de alguns anos.

De seguida procedeu-se à análise evolutiva do percurso escolar das crianças ciganas. Este percurso encontra-se compreendido entre os anos lectivos de 1992/1993 e 2000/2001, uma vez que são estes os dados oficiais que se encontram estatisticamente tratados e disponíveis, tendo sido fornecidos pelo Secretariado Entreculturas.

Ainda neste ponto analisam-se as entrevistas realizadas aos mediadores sócio-culturais que desempenham as suas funções nos agrupamentos escolares que são parceiros dos projectos anteriormente mencionados, os inquéritos que foram efectuados junto dos professores destes mesmos agrupamentos e ainda as entrevistas às famílias de etnia cigana, utentes dos projectos. Nas primeiras entrevistas é realçado o papel importante que o mediador sócio-cultural tem na escola ao permitir o estabelecimento de uma ponte entre as famílias ciganas e os profissionais que trabalham na escola, nomeadamente os professores. Relativamente aos professores, deu-se destaque à educação intercultural, ao modo como a mesma era aplicada dentro da sala de aula. Pretendeu-se também colocar em evidência o modo como os alunos de etnia cigana eram observados por estes professores que foram também questionados sobre a importância da figura do mediador sócio-cultural. Finalmente, as entrevistas às famílias de etnia cigana permitiram verificar que apesar do nível de escolaridade ser baixo e registar-se por, por parte dos entrevistados, um abandono da escola muito precoce, estes mantêm uma expectativa bastante elevada em relação ao percurso académico dos seus filhos.

No ponto 5 apresentamos as conclusões do nosso trabalho.

1. APRESENTAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO E DA QUESTÃO DE PARTIDA

1. 1. OBJECTO DE ESTUDO

A descoberta da alteridade é a de uma relação, não de uma barreira.

Claude Lévi-Strauss

Imersos entre as populações da Europa desde os séculos XIV (na Grécia, Sérvia, Roménia), XV (na Moldávia, Suíça, Alemanha, Áustria, Hungria, França, Holanda, Bélgica, Espanha) ou XVI, (em Portugal, Itália – a Sul de Roma, Escócia, Inglaterra, Suécia, Dinamarca, Noruega) segundo o país que se considere, as condições de existência dos ciganos sempre foram extremamente difíceis, uma vez que as políticas seguidas a seu respeito pelos diversos países de acolhimento visaram sempre negar as pessoas e a sua cultura (Perotti, 2003: 31).

A etnia cigana, presente em Portugal há mais de cinco séculos, encontra-se actualmente num dos momentos mais decisivos da sua história. Este povo, tradicionalmente nómada, com uma economia baseada essencialmente em actividades comerciais realizadas em feiras, sente a sua esfera de acção reduzida, devido ao encerramento progressivo destas. Os meios de comunicação, em especial a televisão, também fazem sentir a sua influência essencialmente junto das camadas mais jovens, uma vez que difundem uma imagem distorcida, frequentemente negativa da comunidade cigana

Estes factores, além de contribuírem para a fixação das famílias ciganas, estabelecem o contacto diário com estilos de vida e sistemas de valores distintos dos que caracterizam a cultura deste povo. Estas transformações encontram-se associadas a exigências legais para o usufruto de alguns benefícios sociais, como o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) e que levam a que muitas famílias vençam antigas resistências e se sintam obrigadas não só a matricular os seus filhos nos jardins-de-infância e nas escolas, como em mantê-los até à conclusão da escolaridade obrigatória. Assim, a chegada à escola de crianças e jovens ciganos é cada vez em maior número.

A confirmar esta análise, Montenegro (2003: 76) indica que “as comunidades ciganas têm vindo a sedentarizar-se devido a políticas sociais como o RMG e o Programa Especial de Realojamento (PER), ainda que procurem continuar a utilizar actividades económicas baseadas na mobilidade (desde o trabalho agrícola temporário até à venda ambulante nas vias públicas, nas feiras e mercados)”. Esta autora refere ainda que não foram criadas ou encontradas soluções político-administrativas eficazes, no sistema político e administrativo português, que permitam “resolver algumas contradições emergentes da aplicação das leis e

orientações normativas” (Montenegro, 2003: 76). Ou seja, se, por um lado, possuir um atestado de residência e enviar os filhos à escola, ou irem eles próprios à escola de adultos ou/e de formação profissional, é uma das condições para obter a contribuição financeira (RMG), por outro, cada vez que as comunidades ciganas (principalmente as mais pobres) se fixam em terrenos baldios, são “escorraçadas” pelas autoridades e pela população, uma vez que são indesejadas. Assim, têm de se deslocar para outra freguesia, onde vão tentar obter novamente o RMG e o PER, a qual, por sua vez, também os escorraçará (Montenegro, 2003: 76).

O relatório do Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia (EUMC), de 2006, refere que Portugal não possui informações concretas no que diz respeito a dados estatísticos oficiais relativamente ao grupo étnico cigano. Diversas fontes apontam para um número estimado entre os 40 000 e os 60 000² ou entre os 30 000 e os 92 000³. Embora, na generalidade, não existam estatísticas educacionais exaustivas sobre ciganos, a informação oficial disponível desde 1998, por parte do Secretariado Entreculturas, indica níveis muito baixos de participação na educação pré-escolar, níveis altos de insucesso escolar e de abandono escolar: durante o ano de 1998, embora 91,6% das crianças do grupo étnico cigano frequentassem os quatro anos do primeiro ciclo do ensino básico, apenas 55,4% conseguiram completá-lo, enquanto a média nacional global se situa nos 87,7% (EUMC, 2006: 39).

No entanto, também a própria “escola tal e qual a conhecemos, desenvolve relações de conflituosidade e não de empatia com as crianças ciganas. São muitas vezes consideradas como intrusas, não são compreendidas na sua diferença” (Sousa, 2001: 39).

A educação das crianças ciganas gira tradicionalmente em torno da sua família. Esta é a unidade básica da organização social, económica e educativa onde os saberes são incorporados através da vivência de experiências, de fracassos ou insucessos.

Segundo Aires (2004), uma parte significativa das comunidades ciganas, especialmente aquelas que enfrentam processos de maior pobreza e exclusão social, encaram ainda a escola como um espaço alheio e adverso à sua cultura. É também encarado, pelos ciganos, como um espaço de “domesticação”, onde as crianças, por desconhecimento e racismo, são mal vistas e mal tratadas. Quando estas comunidades (ciganas) aceitam integrar um processo educativo, fazem-no numa óptica minimalista, somente para dotar as crianças dos elementos culturais mínimos – aprender a ler, a contar e a escrever.

Este autor adianta ainda que a permanência de crianças ciganas na escola, principalmente as crianças do sexo feminino, é muito complicada, uma vez que este facto, na opinião da comunidade cigana, pode potenciar relações e até casamentos fora da etnia.

² Informação do *Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME)*.

³ MENDES (1998).

Por seu lado, Sousa (2002: 61) acrescenta que as realidades concretas e simbólicas que a criança cigana está habituada a manipular não são valorizadas pela instituição escolar. Assim estas crianças não estão preparadas para ter sucesso numa escola que valoriza registos diferentes dos seus. Este autor defende ainda que “os conteúdos de ensino e possivelmente as formas de os apresentar não são adequados porque não emergem de uma pedagogia “centrada sobre aquele que aprende””.

Pelo exposto, pode compreender-se que a presença de crianças e jovens do grupo étnico cigano no sistema de ensino português é mais acentuada no primeiro ciclo do ensino básico, seguindo-se uma quebra muito acentuada em cada um dos níveis de escolaridade subsequentes.

Esta orientação é corroborada por alguns estudos que analisámos. Através da publicação “Base de Dados Entreculturas VIII” (1998), podemos constatar que no ano lectivo de 1996/1997, se encontravam matriculados, ao nível nacional, no primeiro ciclo, 5026 alunos, no segundo ciclo, 327 alunos, no Ensino Básico Mediatizado (EBM), ⁴ 13 alunos, no terceiro ciclo, 78 e no Ensino Secundário apenas 22.

A confirmar esta tendência, a organização SOS Racismo, numa observação datada de 2001, que abrange os anos lectivos de 1992 a 1998 e cujas conclusões se encontram no *site* desta organização⁵, aponta para uma quebra significativa do número médio de inscrições entre os alunos de etnia cigana que completaram o 4.º ano e o 6.º ano do Ensino Básico chega, no ano lectivo de 1997/1998, aos 87,8%, ou seja, apenas 1 em cada 8 alunos dos que completaram o 4.º ano, passaram para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda de acordo com este estudo, no 3.º Ciclo a média anual de alunos é também muito reduzida. Em cada 4 alunos de etnia cigana que frequentaram (com aproveitamento) o 6.º ano de escolaridade só 1 passou a frequentar o 9.º ano.

A conclusões semelhantes chega Pereira Bastos (2003), referindo que, apesar da mudança de mentalidades registada nos períodos pós 25 de Abril de 1974, associada à sedentarização deste grupo e ao estabelecimento do Rendimento Mínimo Garantido⁶ (previsto na Lei n.º 19-A/96, de 29 de Junho) para os mais pobres (que está dependente da frequência da escola

⁴ Este tipo de ensino foi inicialmente conhecido como “A Telescola” ou “Curso Unificado Telescola” (CUT) e mais tarde como “Ciclo Preparatório TV” (CPTV). Surgiu nos anos 60 para dar a possibilidade de cumprimento da escolaridade obrigatória, que na época incluía apenas os 4 anos do Ensino Primário (hoje 1.º Ciclo do Ensino Básico) e os dois anos do Ciclo Preparatório (hoje 2.º Ciclo do Ensino Básico), em zonas rurais isoladas ou em zonas suburbanas de grande densidade populacional e escolas superlotadas. Estas aulas funcionavam baseadas num sistema de monodocência que era apoiado por emissões de televisão do Estado, que viriam a ser substituídas por cassetes de vídeo pré-gravadas.

⁵ V. <http://www.sosracismo.pt/textos/spgl.htm>

⁶ O Rendimento Mínimo Garantido foi mais tarde revogado, tendo sido instituído o Rendimento Social de Inserção através da Lei n.º 13/2003, de 21 de Maio, que no seu artigo 18.º – Elaboração e Conteúdo do Programa de Inserção – menciona a obrigatoriedade da frequência do sistema educativo ou de aprendizagem.

pelas crianças) ter levado a um aumento de crianças ciganas nas escolas públicas (72,2% em cinco anos), continua a verificar-se a persistência de uma mentalidade orientada “genericamente para a obtenção da 4.ª classe, de tal modo que os ciganos registam uma pirâmide escolar marcada pela hecatombe e pela deserção” (Pereira Bastos, 2003).

Face a esta tendência, torna-se pertinente analisar o percurso escolar das crianças e jovens de etnia cigana em Portugal, que é marcado por um profundo absentismo, abandono e ausência.

1. 2. QUESTÃO DE PARTIDA

Do que atrás foi exposto, verifica-se que a escola, que se pretende inclusiva, intercultural e sociabilizadora, não tem cumprido as suas funções. Que sabe a escola sobre os ciganos? Que dizem os currículos e os manuais escolares sobre esta etnia? Que tradições narram? Para que o relacionamento entre os pais ciganos e os estabelecimentos de ensino seja positivo, é necessário que os traços distintivos da cultura cigana não se percam. Por outro lado, é necessário que se vençam preconceitos e rotinas das famílias ciganas em relação à escola e desta em relação à população cigana. A questão de partida para esta dissertação é, então, a seguinte:

No âmbito do modelo da escola inclusiva e de uma política de educação intercultural, quais são as estratégias e os instrumentos que conduzem à inclusão efectiva dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas?

2. ENQUADRAMENTO

2. 1. ISOLAMENTO E ESPECIFICIDADE DA COMUNIDADE CIGANA

O profundo desconhecimento revelado pela generalidade da população e pelas instituições podia justificar-se devido à tradição nómada cigana. Mas a verdade é que a maioria das comunidades deste grupo étnico optou já pela sedentarização, residindo no mesmo local há décadas. Este desconhecimento deve-se então essencialmente ao desinteresse e ao preconceito em conhecer outras culturas, outras formas de encarar a vida, sendo a comunidade cigana retratada apenas através da comunicação social que transmite particularmente os aspectos negativos.

Os traços fisionómicos e a língua própria (*rumaño*, *romanó* ou ainda *romano*) distinguem, segundo Mendes (1998: 216), os membros do grupo étnico ciganos do resto da população. Adicionam-se ainda valores específicos e práticas endogâmicas. Ainda segundo a mesma autora, é possível indicar, como dimensões valorizadas, a família, como a mais importante, o respeito pelos mais velhos, o cumprimento dos compromissos estabelecidos entre famílias, o respeito pelos mortos, o rigor associado aos rituais funerários, a fidelidade conjugal, o respeito pela criança e a censura ao abandono dos filhos e à separação dos cônjuges como dimensões de relevância complementar. Apresenta-se também a extrema importância conferida à virgindade da mulher, patente nos rituais tradicionais do casamento cigano (Mendes, 1998: 216). Em relação a esta questão, “a cultura cigana da Península Ibérica sofreu profundas influências judaico-cristãs e muçulmanas e a questão da virgindade é uma delas. A noção de pureza e de limpeza é um elemento chave da matriz cultural cigana” (Sousa, 2001).

Em contraste com as famílias actuais da cultura dominante, a família cigana é normalmente extensa.

Este grupo étnico caracteriza-se ainda pelo elevado absentismo escolar pela falta de condições básicas de alojamento e ainda pela carência ao nível dos equipamentos domésticos.

Sobre o grupo étnico cigano recai ainda alguma invisibilidade social, inerente à pobreza, à marginalidade e à exclusão social. “A pertença a grupos religioso-culturais minoritários tem justificado, ao longo da história, situações de marginalização (judeus, ciganos, grupos ligados à feitiçaria...), tanto formal (consagrada na lei), como informal (não consignada na lei, mas socialmente aplicada). Actualmente, a proliferação de uma cultura de tolerância e de aceitação da diferença, designadamente no mundo ocidental, contribui para combater as formas de marginalização que têm por base este tipo de motivações” (Malheiros, 2001: 34).

A marginalidade significa “uma posição de desvantagem relativamente ao conjunto mínimo de bens e serviços que configuram uma qualidade de vida aceitável ou um comportamento desviante face às normas e aos valores que confrontam o padrão considerado de referência”. Este padrão “pode ser assumido pela maioria dos cidadãos”, uma vez que estes possuem a capacidade de influenciarem as estruturas do poder, de forma indirecta, através do voto (Malheiros, 2001: 32).

A marginalização é um conceito que se apresenta de uma forma pluridimensional, originando um conjunto de sistemas que funcionam como “arenas” em relação às quais podem ser identificadas situações de marginalidade. Este autor, citando Bruto da Costa (1998), “identifica cinco domínios agrupadores dos sistemas sociais básicos: o social, o económico, o institucional, o das referências simbólicas e o territorial” (Malheiros, 2001: 32).

O social, “tem como base os sistemas de socialização (desde os primários, como a família e a comunidade de vizinhos, até aos mais complexos, como a nação ou o mercado de trabalho) e as possibilidades de participar e de ser reconhecido no seio destes sistemas. O domínio económico assenta na questão do acesso aos mecanismos geradores de recursos financeiros e às possibilidades de satisfação das necessidades associadas às economias de mercado” (Malheiros, 2001: 33).

Outro dos domínios identificados por Bruto da Costa (1998) e citados por Malheiros (2001: 33) é o domínio institucional. Este reveste-se de particular importância no nosso tema de trabalho uma vez que, além de incorporar as possibilidades de reconhecimento e de participação nos sistemas jurídico-administrativo e político, incorpora a capacidade de acesso e de utilização dos serviços sociais básicos, entre os quais se encontra a educação (para além da saúde, da justiça, da assistência social).

Ainda no campo das definições apresentadas, encontramos as referências simbólicas. Estas pertencem a uma dimensão subjectiva e encontram-se associadas “a um processo de auto-avaliação negativo, inerente à acumulação de sucessivas perdas: identidade, auto-confiança, auto-estima, perspectivas perante o futuro”. A estigmatização pode acentuar a desvalorização sentida face a si próprios e face aos outros, quando incide sobre determinados grupos (Malheiros, 2001: 33).

O último domínio referido, o territorial, designado por geográfico por Malheiros, subentende que “a marginalidade dos indivíduos está associada à sua pertença a um determinado espaço” (Malheiros, 2001: 33). A convergência de um conjunto de situações desfavoráveis como a acessibilidade reduzida, espaços públicos inexistentes ou de má qualidade, a habitação degradada ou precária, resulta na marginalidade geográfica partilhada tanto por determinados indivíduos ou famílias, como por um bairro ou uma região.

Segundo Pereira Bastos (2003: 10), mencionando igualmente um estudo de Bruto da Costa realizado em co-autoria com M. Pimenta e datado de 1991, que se debruçou sobre as condições de habitabilidade de 53 bairros degradados da Grande Lisboa, verificou-se que os elementos do grupo étnico cigano viviam “em condições de extrema inferioridade face aos co-residentes desses bairros” (Pereira Bastos, 2003: 10). Como podemos observar com esta análise comparativa apresentada no Quadro 1, os Ciganos não só são o grupo que evidencia maior precariedade, como são aqueles que apresentam a maior distância em relação à média obtida a partir da análise aos alojamentos de todos os grupos étnicos presentes. 68,8% dos lares ciganos não dispunham de água canalizada, face a uma média que era de 37,4%. Sem electricidade encontramos 44,6% dos lares ciganos, enquanto a média se situava nos 19,9%. Mais de três quartos (75,9%) dos lares ciganos não tinha banho, numa situação de inferioridade tanto em relação aos outros grupos étnicos, como em relação à média geral obtida (41,0%). Por último, no que concerne à falta de retrete, também as carências registadas nos lares ciganos (60,7%) pouco ou nada têm a ver com o que foi registado nos outros lares e com a média global (16%).

QUADRO 1 – PERCENTAGEM DE ALOJAMENTOS CIGANOS COM FALTA DE CONDIÇÕES BÁSICAS – ANÁLISE COMPARATIVA

Etnias/Minorias presentes	Sem água canalizada	Sem electricidade	Sem banho	Sem retrete
Cabo-Verdianos	33,2	15	41,6	9,5
Angolanos	33,6	17,3	36,1	9,3
Guineenses	22	11,1	18,1	7,9
Santomenses	46,4	26	47,4	13,4
Moçambicanos	23,2	5,9	29	5,8
Indianos	34,8	19,7	38,6	5,3
Ciganos	68,8	44,6	75,9	60,7
Média	37,4	19,9	41,0	16,0

Fonte: José Gabriel Pereira Bastos – *Os Ciganos em Portugal – Ontem, Hoje e Amanhã*, 2003, pp. 10 – 11

Ainda de acordo com o mesmo estudo citado por Pereira Bastos, quando nos referimos às carências relativamente ao nível dos equipamentos domésticos, que se assume como um indicador da falta de habitabilidade dos lares destas famílias, vamos verificar que os lares ciganos são os mais privados. Entre os lares analisados, 66,1% não possuíam frigorífico, 32,1% não tinham fogão a gás, 98,2% não tinham aquecimento, 92,0% encontravam-se sem máquina de lavar roupa e 88,4% sem esquentador. Quando analisamos esta situação e a comparamos com os valores relativos às restantes minorias étnicas residentes nos bairros estudados, voltamos a verificar que é o grupo étnico cigano que enfrenta as maiores dificuldades. Encontramos uma média de 66,5% dos lares sem esquentador, 24,6% sem frigorífico, 80,1% sem aquecimento, 64% sem máquina de lavar roupa e 6,2% sem fogão a gás.

**QUADRO 2 – PERCENTAGEM DAS CARÊNCIAS DE EQUIPAMENTOS DOMÉSTICOS NOS LARES CIGANOS –
ANÁLISE COMPARATIVA**

Etnias/Minorias presentes	Esquentador	Frigorífico	Aquecimento	Máquina de Lavar Roupa	Fogão a gás
Cabo-Verdianos	66,4	14,8	83,3	64	4,5
Angolanos	63,6	20	80	65,5	2,7
Guineenses	70,4	22,2	85,6	69,4	2,4
Santomenses	76,3	27,8	82,3	71,9	5,2
Moçambicanos	58,2	9	71,6	44,8	0
Indianos	73,5	34,1	68,9	80,9	3
Timorenses	35,3	2,9	70,6	23,5	0
Ciganos	88,4	66,1	98,2	92	32,1
Média	66,5	24,6	80,1	64,0	6,2

Fonte: José Gabriel Pereira Bastos – *Os Ciganos em Portugal – Ontem, Hoje e Amanhã*, 2003, pp. 11 - 12

Um outro estudo, este, da responsabilidade do Secretariado Diocesano de Lisboa da Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos datado de 1996 e que incide sobre toda a área do Patriarcado de Lisboa, abrangendo 21 concelhos⁷, 268 freguesias e 274 paróquias, aponta também para a precariedade dos alojamentos das famílias ciganas inquiridas nesta diocese e para o predomínio da habitação do tipo barraca. Assim, 50,6% dos 1446 agregados familiares inquiridos habitam em bairros de barracas. Das restantes famílias, 44,2% residia em bairros de habitação social, 3,6% noutro tipo de “bairros”, como vilas, pátios e casas isoladas e apenas 1,6% responderam residir em bairros de luxo, como podemos constatar após analisar o Quadro 3.

Além do que anteriormente foi referido, este estudo contém também uma análise dos problemas e carências que mais afectam e preocupam esta população. Quando questionados sobre o que achavam pior no seu bairro e quais as condicionantes do seu bem-estar dentro do lar, as percentagens mais elevadas recaíram sobre as próprias casas (54,1%), seguem-se a falta de sanitários (42,4%), de água (39,9%), a presença de ratos (37%) e a falta de duches (34,4%).

Refere ainda que muitos dos bairros visitados não possuíam infra-estruturas adequadas ao apoio de famílias no acesso aos bens anteriormente referidos, embora os ciganos estejam habituados a resolver os seus problemas de higiene pessoal a céu aberto, devido à sua experiência de vida nómada. A falta de água obriga, muitas vezes, a deslocações para a obter, devido à exiguidade de fontanários que foram encerrando devido ao avanço das novas urbanizações já dotadas das infra-estruturas adequadas.

⁷ Alcobaça, Alenquer, Amadora, Arruda dos Vinhos, Azambuja, Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Cascais, Lisboa, Loures, Lourinhã, Mafra, Nazaré, Óbidos, Oeiras, Peniche, Sintra, Sobral de Monte Agraço, Torres Vedras e Vila Franca de Xira.

Em relação à caracterização do tipo de alojamento (Quadro 3), verifica-se que 46,1% das famílias ciganas inquiridas reside em barracas, 20,8% em casa térrea ou de primeiro andar, 20,3% em andar de prédio, correspondendo maioritariamente os últimos dois casos a habitação do tipo social. As restantes famílias distribuem-se por casas em ruínas, prédios inacabados, tendas, *roulottes*, etc. Verifica-se, assim uma precariedade significativa ao nível da habitação entre estas famílias.

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DA HABITAÇÃO

TIPO DE BAIRRO	TOTAL		%
	Barracas	732	50,6
	Social	639	44,2
	Outro tipo	52	3,6
	Luxo	23	1,6
	TOTAL	1446	100
TIPO DE ALOJAMENTO	TOTAL		%
	Barracas	667	46,1
	Casa Térrea ou de 1.º andar	301	20,8
	Apartamento	293	20,3
	Outros	185	12,8
	TOTAL	1446	100

Fonte: *A Comunidade Cigana na Diocese de Lisboa*, Secretariado Diocesano de Lisboa da Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos, 1996, pp. 70 – 72.

Este estudo que temos vindo a referir também se debruça sobre o regime jurídico do alojamento. Através da observação do Quadro 4, constatamos que dos 1446 agregados familiares inquiridos, 1,9% afirma ser o proprietário da sua casa, 47,4% dizem possuir habitação em regime de propriedade precária ou clandestina (o que corresponde a barracas, tendas e *roulottes*). Em segundo lugar, com 34,0%, encontra-se o regime de aluguer, essencialmente de habitação social em andar ou casa térrea.

Os restantes 16,7% que afirmaram não possuir qualquer tipo de habitação distribuem-se por casas emprestadas (7,5%), a viver com outras famílias, em sobre-ocupação (5,7%) e ocupando espaços devolutos como prédios inacabados ou em ruínas (3,5%).

QUADRO 4 – REGIME JURÍDICO DE ALOJAMENTO

	Total	%
PROPRIEDADE	28	1,9
PROPRIEDADE (Precária ou clandestina)	685	47,4
ALUGUER	492	34,0
OCUPAÇÃO	51	3,5
EMPRÉSTIMO	108	7,5
OUTRO	82	5,7
TOTAL	1446	100

Fonte: *A Comunidade Cigana na Diocese de Lisboa*, Secretariado Diocesano de Lisboa da Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos, 1996, pp. 73.

Debruçando-se sobre estes valores, os autores do estudo, ao fazerem uma observação mais atenta, concluem que, das famílias inquiridas, apenas 520, o que representa 36%, dispõem de segurança no que respeita à habitação (sendo que 34% usufruem de habitação em regime de aluguer e 2% em regime de propriedade). As restantes 926 famílias (64%) encontram-se numa situação de precariedade e/ou sobrelotação, que se constituem como factores de instabilidade, de marginalidade e de ansiedade, afectando tanto crianças como adultos. O medo de ser desalojado pode ter consequências graves no equilíbrio dos indivíduos e actuar como inibidor numa situação de enfrentar as entidades públicas a fim de colocar os seus problemas.

Em relação aos indicadores de conforto, a situação é particularmente precária. Verificamos que apenas 32,4% possuem esquentador e só 16,5% têm frigorífico, o que na opinião dos autores do estudo denota uma gestão doméstica diária e não semanal ou mensal.

Dias *et al* (2006: 40), citando um artigo de Castro (1995), constata que “a residência fixa aumenta a auto-estima dos ciganos”. Estes “associam a casa a uma plataforma de estabilidade e segurança que permite o aumento da sua afirmação face à restante sociedade” (Dias *et al*, 2006: 40). E esta afirmação atenua o fosso entre os ciganos e a sociedade permitindo, na prática, encetar relações de confiança e de mútuo conhecimento. Refere ainda que a residência fixa melhora o relacionamento com as autoridades judiciais, uma vez que a legislação portuguesa sempre desincentivou as práticas nómadas (Dias *et al* 2006: 40).

O estudo anteriormente citado aponta também para o facto de que a existência de ciganos sedentários e com residência fixa não significa que os problemas tenham sido resolvidos a contento. De facto, os ciganos, de um modo geral, são quase sempre remetidos para bairros periféricos e degradados, além de terem um acesso reduzido à habitação social e camarária e de nem sempre os processos de realojamento serem conduzidos da melhor forma (Dias *et al*, 2006: 40).

Salgueiro (1997) e Bruto da Costa (1998), utilizando como referência a tradição francesa, “associam a exclusão social a uma fase avançada do processo de marginalização, que corresponde a um acumular de situações de desvantagem e desvio face aos vários domínios mencionados acima” (citados por Malheiros, 2001: 35).

Assim, pelo que se expôs, as comunidades ciganas encontram-se votadas a processos de marginalização nomeadamente no que concerne ao domínio geográfico, uma vez que os elementos desta comunidade se encontram em situações de extrema inferioridade face aos restantes co-residentes dos bairros onde se encontram a residir, evidenciando uma maior precariedade em relação às condições básicas de habitabilidade e em relação ao nível de indicadores de conforto de que dispõem. Verifica-se também uma grande precariedade ao nível do tipo de habitação e ao regime jurídico de alojamento entre as famílias ciganas, uma vez que

estas residem maioritariamente em barracas, numa situação de precariedade, constituindo um factor de instabilidade, de marginalidade e de ansiedade que vai gerar o medo de ser desalojado podendo gerar algum desequilíbrio junto dos indivíduos e actuar como inibidor nas relações com as entidades públicas quando se trata de manifestar os seus problemas, conduzindo aqui a uma marginalização também no domínio das referências simbólicas, uma vez que a auto-estima e a auto-imagem das famílias ciganas pode ser afectada. As famílias podem assim acumular várias situações de desvantagem e desvio face aos domínios mencionados, que as podem levar a uma fase avançada do processo de marginalização e à exclusão social.

2. 2. DISCRIMINAÇÃO DE NATUREZA ÉTNICA

Discriminação, s. f. (do lat. *Discriminatione*). Acto ou efeito de discriminar, distinção. || Separação; destrinça; discernimento.

O grupo étnico cigano português vive uma situação multissecular de discriminação étnica constantemente perpetuada, onde o Estado português tem funcionado, segundo Pereira Bastos, como “agressor histórico, abusando da sua posição de supremacia para impor de forma contumaz medidas claramente desproporcionadas, abusivas e fortemente lesivas dos ciganos portugueses as quais conduziram à situação em que estes se encontram actualmente, bem conhecida dos ciganos e de todos os que mais de perto convivem com eles” (Pereira Bastos, 2003: 1).

Quando Gil Vicente fez representar a sua *Farsa das Ciganas*, em 1521, em Évora, perante a corte, mostrou que este era um povo já bem conhecido, dada a boa caracterização social que dele é feita (Pereira Bastos, 2003: 4).

Referindo-se à peça de Gil Vicente, Fraser (1998: 102) acrescenta que esta “tem apenas oito personagens, todos ciganos. As quatro mulheres, que se dizem gregas, pedem esmola “pelo amor de Deus; somos cristãs, vejam aqui a cruz”; pedem pão, roupa, tudo e mais alguma coisa, enquanto quatro homens propõem negócios de cavalos.

Segundo Coelho (1995: 158), terá sido no Alentejo que os ciganos entraram em Portugal através da fronteira com a Estremadura espanhola e terá sido também no Alentejo que Gil Vicente terá estudado os ciganos, fazendo representar aqui a sua peça. “Nas cortes de 1525, pedia-se ao Rei providências contra os ciganos” (Mendes, 2005: 52). Este grupo de gente nómada, que se deslocava em ranchos de dimensões variáveis, foi alvo, desde muito cedo, da desconfiança, por parte da sociedade maioritária. Impunham-se pela diferença da sua língua,

que era desconhecida, vestiam-se de modo diferente e exótico e apresentavam comportamentos específicos. Rapidamente são emanadas leis que se pronunciam no sentido da “exclusão e concomitantemente da reclusão forçada por parte da sociedade envolvente” (Mendes, 2005: 52). No entanto, e apesar da grande frequência dos textos legislativos em relação aos ciganos, as dificuldades inerentes à aplicação das leis, fez com que estas caíssem, na maioria das vezes, no vazio. Sobre os ciganos recaíram, através dos séculos, medidas persecutórias e de exclusão. Além da expulsão, da condenação às galés e da pena de morte (séc. XVI), a partir do séc. XVII acentuam-se as tentativas forçadas de assimilação que passaram pela proibição do uso de trajos típicos ciganos e da sua língua, de mendigarem e da prática da itinerância. Também as punições, como os açoites públicos, a condenação às galés e a deportação para o Brasil, se acentuaram. “As medidas de reclusão são orientadas sobretudo por interesses de ordem funcional, preconizando o degredo e a desagregação das famílias ciganas em ordem à sua perda de coesão interna e à sua adaptação à sociedade abrangente” (Mendes, 2005: 52).

Também Costa (1999: 85) é da mesma opinião. Segundo esta autora, as leis que iam sendo impostas previam penas cada vez mais agravadas que levavam à separação das famílias para a sua subsequente extinção física, apesar desta ser uma intenção omissa nos textos legislativos estudados.

Até ao final da monarquia, em 1910, a situação em Portugal “foi marcada por constantes tentativas de erradicação total ou parcial dos ciganos nómadas, bem como de sedentarização e de integração cultural compulsiva, as quais se mostraram quase completamente ineficazes” (Pereira Bastos, 2003: 4).

Pelo que atrás se expôs, verifica-se que, ao longo dos séculos, a imagem que se retém deste grupo, é francamente negativa, compreendendo-se assim o estereótipo e a imagem deformada que ainda actualmente a sociedade maioritária detém. Esta imagem negativa baseia-se num enorme desconhecimento da realidade cigana. “Os ciganos são pouco conhecidos. Na realidade o que se manifesta mais em relação a eles é um certo *romantismo* ou *alarmismo*, e o pior é que na maior parte das vezes a realidade é largamente ultrapassada pelo imaginário” (Sousa, 2002: 60).

A maioria dos portugueses herdou já um conjunto de estereótipos dos seus antepassados e apreendidos através dos meios de comunicação social. São imagens que se afastam da realidade, gerando, deste modo, preconceitos essencialmente discriminatórios contra os ciganos. Assim, os ciganos apresentam-se à luz da sociedade maioritária como delinquentes, mendigos ou traficantes de droga. Sousa (2002: 60) refere ainda que “as atitudes menos negativas para com os ciganos expressaram-se e expressam-se pela simpatia romântica ligada ao folclore ou uma certa curiosidade intelectual mesclada de compaixão, mas logo que a

oportunidade surge são de imediato reactivados os aspectos mais negativos das imagens que se criaram dos ciganos”. “O convívio de 500 anos não parece ser ainda suficiente para estabelecer as bases de uma aceitação mútua” (Jesuíno e Faísca, 2006: 13).

Os estudos que a seguir referenciamos foram realizados por Jesuíno e Faísca (2006) e apresentam como objectivo principal a caracterização das imagens dos ciganos, disseminadas na sociedade portuguesa.

O primeiro estudo apresentado, analisava as atitudes dos inquiridos face à avaliação que fazem quanto ao racismo dos portugueses, a partir de uma amostra significativa e recorrendo à técnica de amostragem aleatória estratificada, tendo em conta nove variáveis sócio-demográficas: sexo, idade, situação profissional, religião, nível de escolaridade, estrato sócio-económico, orientação política, região de residência e *habitat* de residência (rural, rural-urbano, urbano), procurando compreender em que medida essa avaliação era influenciada por estas características sócio-demográficas (Jesuíno e Faísca: 2006, 17 – 21).

A terceira fase deste primeiro estudo aqui referido, é a fase que se reveste de maior interesse para o enquadramento teórico do presente trabalho. É salientado que os portugueses rejeitam os Ciganos relativamente às outras etnias ou outras minorias presentes em território nacional e envolvidas neste estudo: os *negros*, os *indianos* e os *chineses*.

No inquérito era pedido aos inquiridos que fizessem uma avaliação das atitudes dos portugueses para com os grupos acima referidos. Foi-lhes solicitado que, em pares de duas etnias, indicassem aquela que os portugueses menos gostavam. Para os inquiridos o grupo que os portugueses rejeitam em primeiro lugar são os *ciganos*, de seguida os *negros*, depois os *indianos* e finalmente os *chineses*. De salientar que em termos estatísticos, a distância que separava os *ciganos* dos *negros* era semelhante à que separava os *negros* dos *chineses*. Os *ciganos* ocupavam assim uma posição destacada (pela negativa) relativamente aos outros grupos no espaço afectivo dos portugueses. Os autores do estudo indicaram que esta ordenação era idêntica em todos os grupos definidos a partir das variáveis sócio-demográficas. Contudo algumas destas variáveis (principalmente a idade, o nível de escolaridade, o estatuto sócio-económico e o *habitat* de residência) exerceram um efeito padrão de resposta, não o alterando em termos de ordem mas modificando as distâncias entre os quatro grupos avaliados. Prestando maior atenção à distância entre as avaliações do grupo cigano face aos restantes grupos objecto de estudo, verificou-se que a distância era mínima (inferior a 20%) para os inquiridos da Região Norte e residindo em *habitat* rural e máxima (superior a 60%) entre os inquiridos mais velhos, de um estrato sócio-económico mais baixo, votantes no PCP e residentes em *habitat* rural – urbano (Faísca e Jesuíno, 2006: 25 – 32).

Os resultados dos estudos referidos revelaram uma apreciável variação, como os autores já previam, ainda que as atitudes negativas e mesmo as de clara rejeição/exclusão, predominassem. Foi examinado, em particular, nesta atitude do grau de contacto que os inquiridos possuíam com a comunidade cigana e, por outro lado, de variáveis sóciodemográficas, como o sexo, o nível de escolaridade e a região de onde são naturais. “Os resultados obtidos (...) permitem concluir que a relação entre contacto e atitude é mediada tanto pelo nível de escolaridade como pelo género” (Jesuíno e Faísca, 2006: 196). Deste modo, verificou-se que os universitários tinham tendência a avaliar mais positivamente e tanto mais quanto maior fosse o seu contacto, embora não se tivesse verificado uma linearidade nesta evolução. Para os restantes níveis de escolaridade analisados neste estudo, básico e secundário, verificou-se que se encontram muito próximos entre si, embora afastados dos universitários, sendo a sua avaliação claramente mais negativa, registando-se uma relação complexa entre o nível de contacto e a positividade da avaliação. Em relação às diferenças de género, os estudantes do sexo feminino expressaram atitudes mais positivas. O mesmo estudo refere ainda que foram reveladas quatro representações relativamente diferenciadas. Duas, claramente negativas e geradas tanto pelos estudantes do ensino básico e secundário, como pelos estudantes do sexo masculino. Os elementos da comunidade cigana são caracterizados tanto por “feios, porcos e maus”, como por “traficantes de drogas” e “perigosos”. As outras duas representações contrastam com as primeiras estão ancoradas sobretudo no género feminino e no nível de escolaridade universitário. Traduzem “uma caracterização dos ciganos em termos de grupo cultural com especificidades próprias e talentos, designadamente no âmbito da música e da dança” (Jesuíno e Faísca, 2006: 196 – 197).

Uma outra forma de discriminação é a imposição de um tratamento igual, sem respeito pelas diferenças culturais. Na educação, são transmitidos conteúdos programáticos e valores sociais como forma de assimilação cultural, desvalorizando o conjunto de valores, as crenças e os padrões e comportamento aplicados por este grupo que é minoritário. A criança cigana arrisca-se a sair “sem raízes” da escola e sem poder enraizar-se ao sair dela.

Como anteriormente foi referido, os ciganos encontram-se entre a população portuguesa desde o século XVI, com condições de existência bastante difíceis. A política seguida por Portugal a respeito deste grupo tem consistido em negar a sua cultura. Estas condições e a “vontade dos ciganos em conservar a sua independência cultural e o seu tipo de escolaridade fizeram com que a escolarização das crianças ciganas seja entendida pelo país como elemento de coacção entre outros” (Perotti, 2003: 31).

2. 3. A RELAÇÃO DA ETNIA CIGANA COM A ESCOLA – EXPERIÊNCIAS DE OUTROS PAÍSES EUROPEUS

“As populações ciganas são muito diversificadas. Daí decorre que nada pode ser generalizado e que poucos elementos podem ser propostos como globalmente utilizáveis. Esta realidade deve ser tomada em conta na estrutura da instituição escolar assim como na pedagogia” (Perotti, 2003: 30).

Antes de nos determos sobre a experiência de outros países europeus no que respeita à relação da etnia cigana com a escola, é importante referir que a população cigana é composta por diferentes grupos e sub grupos étnicos, devido, de um modo geral, às diferentes migrações e à mobilidade de certas famílias. Os Ciganos chegam à Europa Central e Ocidental, acrescentando, muitas vezes, aos seus nomes de família, referências à sua pertença regional, religiosa ou profissional⁸ (Kirilova/Repaire, 2003: 8).

Ao debruçar-se sobre o termo *cigano* e sobre a sua origem, Costa (2006) faz referência a Liégeois (1983) que referia que este termo não era o que melhor os designava, devendo-se sim falar em populações “ditas ciganas”, empregando “o plural para indicar a variedade de elementos que os compõem, tratando-se de mosaicos de pequenos grupos diversificados, sendo pois, nestas condições, difícil fazer uma descrição destas populações, de lhes dar uma descrição que tenha em consideração tanto a multiplicidade dos grupos como os seus modos de vida” (Costa, 2006: 101).

Segundo o relatório “Roma and Travellers in Public Education” do European Monitoring Centre of Racism and Xenophobia – Observatório Europeu da Racismo e da Xenofobia (EUMC), existem poucos dados actualizados sobre a educação dos grupos *ciganos*. Mesmo consciente das apreensões em relação à recolha de dados sobre a identidade e ascendência étnica, o EUMC considera que a recolha desses dados se reveste de uma enorme importância para o desenvolvimento de estratégias adequadas e eficazes tanto ao nível nacional, como comunitário. Segundo este organismo, os dados poderiam ser recolhidos anonimamente e com as precauções adequadas a fim de proteger informações privadas e sensíveis (EUMC, 2006: 4).

O relatório supracitado indica que apesar da escassez generalizada de dados oficiais, informações oriundas de fontes oficiais e não oficiais, apontam para que apesar dos níveis de

⁸ Os ciganos **Kalderash**, **Lovara**, **Tchurara**, foram outrora caldeireiros ou mercadores de cavalos. Os **Vlax** correspondem a um dos grupos mais importantes em termos numéricos. Os **Yerlii**, que durante muito tempo foram nómadas, tornaram-se sedentários assim que chegaram aos Balcãs que se encontrava sob o domínio do império Otomano. Os **Rudara**, presentes um pouco por todo o lado, vivem actualmente em pequenas aldeias, agrupados em bairros denominados “mahala”. Estes grupos vivem na sua grande maioria na Europa de Leste, onde são maioritariamente sedentarizados, mesmo que uma pequena parte entre estes pratique ainda o nomadismo – os **Koshicharija**. Os **Sinte** ou **Sinti** e os **Manouches** estão estabelecidos na Europa Ocidental desde há muito tempo. Os **Gitanos**, sedentarizados desde muito cedo, pertencem ao mundo ibérico, ou ao Sul de França. Existem também os **Yenishes** (especialmente em França, na Suíça, na Bélgica) que se designam por **Viajantes** (Kirilova/Repaire, 2003: 9).

ensino variarem em função dos países e das regiões, bem como das comunidades ciganas, o acesso ao ensino por parte dos elementos destas comunidades continua a ser problemático.

Apesar da existência de um conjunto de estratégias e de leis que têm sido progressivamente desenvolvidas as práticas formais e informais de segregação tendo por alvo os alunos *ciganos* ainda persistem. Apesar dos actos de segregação sistemática oficial já não existirem na Europa Ocidental, esta continua a ser praticada por algumas escolas dos mais diversos modos: os alunos *ciganos* podem ser segregados em contexto de sala de aula, sendo-lhes reservados lugares numa parte da sala em que ficam afastados dos restantes alunos. Podem também ser tomadas algumas medidas no sentido de dar as aulas às crianças em salas diferentes (seguindo o mesmo currículo, ou uma versão mais ligeira do mesmo). Tanto as escolas como as autoridades educativas podem segregar os alunos tendo por base as suas necessidades educativas especiais, e/ou como uma resposta a problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem. O problema não são as aulas especiais em si, uma vez que até podem facilitar a transição para aulas normais, mas o papel que desempenham e que é frequentemente de segregação e de isolamento (EUMC, 2006: 46).

Em última análise, os alunos *ciganos* podem ser encaminhados para escolas especiais, com base em testes psicológicos numa vertente cognitiva, como a *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças* que provavelmente ignora as diferenças linguísticas e culturais, revelando pouco acerca das aptidões das crianças *ciganas* e mais acerca das suposições etnocêntricas de quem realiza os testes. A colocação das crianças na educação especial pode também ser preferida pelos pais com o objectivo de preservar as crianças de maus-tratos de origem racial ou pela falta de informação destes sobre como evitar as suas consequências (EUMC, 2006: 46 – 47).

Um motivo de preocupação diferente mas igualmente importante consiste nas respostas e nas reacções negativas obtidas por parte das instituições escolares e até por parte dos pais não-ciganos, para com os alunos *ciganos* quando existe um esforço para aumentar as matrículas por parte destes alunos, como pelo facto dos *ciganos* se mudarem para uma determinada área, ou uma combinação das duas.

Num esforço que tem como objectivo atrair alunos *ciganos* e outros alunos que se encontrem numa situação social desvantajosa, para a educação e para a escola apoiando o seu desempenho escolar, às vezes é necessário preparar aulas de apoio. No entanto, é preferível a preparação adequada de um apoio adicional nas escolas recorrendo a professores especialmente treinados a material suplementar de ensino e mediadores interculturais, ou seja, a uma segregação “benevolente”. As medidas de apoio educativo devem encontrar-se ligadas de modo funcional às actividades escolares normais, facilitando a plena integração dos alunos no processo educativo normal (EUMC, 2006:47).

Num estudo publicado pelo Entreculturas datado de 1995⁹, coordenado por Cotrim, salienta-se que o pluralismo das sociedades europeias beneficiou das “contribuições de outras civilizações na formação histórica de culturas há muito inseridas no continente europeu, embora de formas diversas”. Os ciganos são uma minoria que se encontra presente desde o séc. XIV num grande número de países europeus, de formas diversas, em especial nos países de Leste (Roménia, ex-Jugoslávia, Hungria, Repúblicas da ex-União Soviética, Bulgária), mas também em França e na Península Ibérica, figurando entre os povos mais perseguidos na história da Europa.

Os dados estatísticos oficiais e regulares, que tenham em atenção as matrículas, as taxas de abandono escolar, a frequência escolar e a passagem dos alunos para o ensino secundário, para o ensino profissional e para o ensino superior, raramente se encontram disponíveis e raramente são esclarecedores no que concerne ao caso dos alunos *ciganos*, devido à falta de informação etnicamente diferenciada. Além disso, as estatísticas escolares não são comparáveis entre países devido ao emprego de diferentes metodologias e categorias que são usadas na recolha de informação num determinado sistema educativo (EUMC, 2006: 21).

O uso do relatório do EUMC (2006) permitiu que fosse feita uma análise comparativa nos países. Cada país europeu, em função da realidade concreta com que tem de lidar, tem efectuado um percurso próprio de construção da educação intercultural das políticas de inclusão. O cenário multiétnico que se encontra criado no espaço europeu, necessita do desenvolvimento de estratégias ao nível nacional no combate à discriminação e ao preconceito, enquanto deve encorajar também o intercâmbio e o enriquecimento cultural, com o objectivo de fortalecer a coesão social, melhorar a igualdade de oportunidades e desenvolver o capital social. Isto não é apenas necessário para melhorar a capacidade de desenvolvimento de capital humano e a prosperidade económica, mas essencialmente porque a igualdade de oportunidades e a igualdade de acesso a serviços é um bem fundamental e um valor chave da União Europeia (EUMC, 2006: 68).

O Estados Membros da União Europeia, têm vindo gradualmente a desenvolver estratégias pedagógicas com elementos interculturais, que têm como objectivo o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências com o objectivo de alcançar uma capacidade de comunicação intercultural, estabelecendo e desenvolvendo pontes entre comunidades e indivíduos de várias origens étnicas e culturais. Em muitos casos, estas estratégias destinam-se a dar resposta ao aumento do número de imigrantes, especialmente de 2.ª geração, na educação. No entanto, na década de 1990 estas estratégias foram muito aplicadas aos alunos *ciganos*, em especial nos novos Estados Membros da União Europeia. Na maioria dos países, estas estratégias consistem num conjunto amplo de medidas de apoio que têm como alvo os alunos *ciganos* considerados como alunos com dificuldades, em vez de se assumirem como elementos fundamentais da política de educação a nível nacional e parte fundamental dos seus

⁹ Educação Intercultural – Abordagens e Perspectivas (1995).

objectivos pedagógicos. Noutros países os elementos interculturais estão presentes apenas em processos específicos que não afectam nem a estrutura geral nem a operacionalidade do sistema geral de ensino (EUMC, 2006: 68).

QUADRO 5 – SÍNTESE DA SITUAÇÃO EM RELAÇÃO AO ACESSO À EDUCAÇÃO POR PARTE DAS CRIANÇAS CIGANAS EM ALGUNS PAÍSES EUROPEUS

Países	Dados demográficos sobre o número de ciganos existentes	Desigualdades e discriminação na escola				Factores que influenciam a educação das crianças ciganas	Políticas de educação, medidas e iniciativas
		Matrícula	Frequência	Sucesso académico	Segregação		
Alemanha	Número estimado entre os 70.000 e os 170.000.		<p>Taxas elevadas de absentismo e de desistência.</p> <p>Década de 1990 observa-se uma tendência positiva para a participação dos <i>ciganos</i> na educação no entanto os níveis de absentismo registados entre os alunos ainda são elevados.</p>	Resultados escolares abaixo da média.	<p>Piores condições de ensino do que aquelas que são oferecidas a outros grupos étnicos.</p> <p>Encaminhamento/ transferência das crianças para as aulas de ensino especial em Hamm, Colónia e Schleswig-Holstein.</p>	<p>A responsabilidade pela educação pertence aos Estados Federais não existindo uma estratégia educativa generalizada.</p> <p>Ensino de línguas como o <i>Romani</i> nas escolas públicas é avaliado negativamente.</p>	<p>Com o objectivo de integrar os alunos em turmas normais num curto espaço de tempo os alunos ciganos beneficiam de medidas de apoio geral que também são oferecidas aos restantes alunos migrantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Aulas de apoio especiais que se destina aos alunos que iniciam a sua escolaridade e àqueles que se encontram numa fase mais tardia do que é normal; . Instrução especial sob a forma de cursos de apoio intensivo, em complemento à instrução regular. <p>Medidas de apoio mais específicas e regionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Projectos em que os <i>ciganos</i> se encontram envolvidos no processo educacional desenvolvendo materiais pedagógicos para o ensino da sua história e da sua cultura. . Elementos <i>ciganos encontram-se</i> empregados como mediadores e como assistentes sociais, o que permite melhorar a comunicação entre os professores e as crianças, a taxa de matrícula e de frequência das escolas, reduzindo os problemas de aprendizagem; . Ensino das línguas como o Romani, integrado no currículo; . Desenvolvimento de material para o ensino bilingue da História e da Literatura.
Bélgica	Não existem estimativas oficiais mas as estimativas existentes apontam para uma população de cerca de 26.000 elementos a residir na Região Flamenga e de Bruxelas e os 5.000 a 10.000 a residir na Região de Valónia.	<p>94,6% de crianças <i>ciganas</i> encontram-se matriculadas.</p> <p>81% das crianças <i>ciganas</i> estão matriculadas nas escolas secundárias.</p>	<p>Apenas 80,3% das crianças <i>ciganas</i> frequentam regularmente.</p> <p>Apenas 67,8% das crianças <i>ciganas</i> frequentam as escolas secundárias.</p> <p>Apenas cerca de metade das crianças <i>ciganas</i> com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.</p> <p>A frequência tem vindo a melhorar gradualmente.</p>				<p>A política educacional contém alguns elementos interculturais, embora não se destinem em exclusivo aos grupos <i>ciganos</i> e medidas que se destinam a combater a discriminação.</p> <p>Na comunidade flamenga um decreto de 2002 estipula um fundo monetário extra para as escolas, caso matriculem alunos <i>ciganos</i>.</p> <p>Permissão para as famílias <i>ciganas nómadas</i> serem absentistas em relação à escola, tendo por base um acordo de monitorização do progresso académico.</p>

Países	Dados demográficos sobre o número de ciganos existentes	Desigualdades e discriminação na escola				Factores que influenciam a educação das crianças ciganas	Políticas de educação, medidas e iniciativas
		Matrícula	Frequência	Sucesso Académico	Segregação		
Espanha	População estimada entre os 650.000 e os 800.000 indivíduos. Cerca de metade destes indivíduos reside na Andaluzia.	Inquérito que incide no período entre 1993 – 1944 e 2000 – 2001aponta para o aumento da percentagem das matrículas para 94%.	<p>Segundo Ramirez (2005) 60% das crianças em idade escolar apresentam um elevado índice de absentismo escolar.</p> <p>Segundo os dados do EUMC (2006) 74% das crianças frequentam o ensino pré-escolar.</p> <p>50% dos alunos ciganos frequentam a escola primária regularmente, 35% são esporadicamente absentistas e 10% raramente frequentam a escola.</p> <p>A taxa de desistência antes dos 14 anos é alta – 30%.</p> <p>Inquérito que incide no período entre 1993 – 1944 e 2000 – 2001aponta para um nível de frequência regular de 46% por parte das crianças ciganas, no entanto 31% revelam ainda tendências absentistas.</p>	<p>A maioria da população cigana não concluiu o primeiro nível de qualificação profissional.</p> <p>30% dos alunos ciganos atingem resultados medianos.</p> <p>60% a 70% dos alunos fracassa.</p> <p>5% dos alunos nunca frequentam a escola.</p> <p>Inquérito que incide no período entre 1993 – 1944 e 2000 – 2001aponta para um registo de 69% das crianças no nível escolar adequado ao seu grupo etário, o que revela uma melhoria ao nível do sucesso escolar.</p> <p>67% das crianças ciganas em média, alcança resultados inferiores aos resultados das crianças não-ciganas.</p> <p>Inquérito realizado nas regiões do Levante sul indica que 56% dos alunos ciganos não continuam para o ensino secundário.</p> <p>Apenas 1% dos ciganos consegue completar o ensino obrigatório.</p>	<p>Efeito "White Flight" afecta uma grande parte da população escolar que se encontra na área dos ciganos ou próxima.</p> <p>Em áreas onde a população cigana é de 50%os alunos ciganos encontram-se sobre representados nas escolas públicas, representando 80% a 90% dos alunos.</p> <p>Os alunos ciganos não têm acesso nem às escolas privadas nem aos "colégios concertado" através de mecanismos discriminatórios.</p>	<p>A problemática do povo cigano face à escolarização tem sido encarada como um problema de inadaptação social da criança cigana imputando-lhe a responsabilidade do fracasso escolar.</p> <p>O seu idioma, a sua história, a sua cultura, os seus costumes e tradições encontram-se ausentes dos currículos e as escolas não se adaptam as suas necessidades educativas específicas.</p> <p>A maioria dos docentes não se encontra preparado para encetar uma educação intercultural que respeite e integre a diferença.</p> <p>Um em cada cinco professores mostra-se racista e um em cada quatro alunos é de opinião que os ciganos deviam ser expulsos de Espanha.</p>	<p>Durante a década de 1980 existiu uma grande preocupação e cuidado por parte do governo em relação ao acesso das crianças ciganas às escolas, tendo sido tomadas medidas para evitar a segregação.</p> <p>Na Andaluzia, durante a década de 1980, existiam cerca de 100 mediadores ciganos que faziam a ligação entre a escola e as famílias tentando combater o absentismo.</p> <p>A educação intercultural encontra-se limitada a prestar apoio às minorias através de programas educacionais de compensação.</p> <p>Existem leis que incluem medidas que se destinam à promoção de uma distribuição mais eficaz das crianças com necessidades educativas especiais pelas escolas públicas e pelas escolas privadas instituídas pelo governo. Existem também algumas medidas destinadas à promoção de uma maior atenção à diversidade cultural, que inclui o treino de professores e a melhoria de relações entre as escolas e o seu meio envolvente.</p> <p>O documento <i>O Povo Cigano e a Educação</i>, no âmbito do <i>Programa de Desenvolvimento Gitano</i>, recomenda que sejam incluídos elementos da cultura cigana no currículo do ensino primário, que sejam distribuídos materiais pedagógicos relevantes e que fossem desenvolvidos programas de formação de mediadores interculturais.</p> <p>Foram criados pelo Departamento de Educação das Comunidades Autónomas, programas de formação e de promoção de emprego para apoiar os estudantes com idades superiores a 16 anos e que não atingiram os objectivos no âmbito da escolaridade obrigatória.</p>

Países	Dados demográficos sobre o número de ciganos existentes	Desigualdades e discriminação na escola				Factores que influenciam a educação das crianças ciganas	Políticas de educação, medidas e iniciativas
		Matrícula	Frequência	Sucesso académico	Segregação		
França	<p>Apresenta um número significativo de elementos nómadas, calculando-se que existam cerca de 35.000 caravanas.</p> <p>Em 1990, estimava-se que existissem 100.000 elementos sedentários, 70.000 nómadas e 65.000 semi-sedentários.</p>	<p>Em 1990 apenas cerca de 50% das crianças nómadas estavam matriculadas no sistema de ensino, em comparação com os 85% das crianças sedentárias.</p> <p>Ano lectivo 2002/2003 as matrículas escolares aproximaram-se dos 85% no caso dos alunos sedentários e dos 60% no caso dos alunos nómadas.</p>	<p>Em 1990, apenas 10% das crianças dos grupos de elementos nómadas e de sedentários, frequentavam o ensino secundário.</p> <p>Os níveis de participação das crianças ciganas são muito baixos, existem ainda crianças que nem frequentam a escola e outros abandonam-na prematuramente. Apenas uma pequena maioria completa o ensino secundário.</p>		<p>Embora sejam obrigados pela Lei, existem algumas entidades que se recusam a matricular as crianças <i>ciganas</i>.</p> <p>Existência de 15 escolas em terrenos de acampamento e 40 unidades de escolas móveis. Para o Ministério da Educação, esta situação constitui apenas uma etapa no sentido da educação dominante e deve ser encarada como um meio de promover a educação para crianças entre os 3 e os 16 anos, que não podem receber nas outras escolas devido ao estilo de vida nómada dos pais. No entanto, estas escolas reforçam a segregação residencial e a qualidade da educação fornecida é baixa.</p>		<p>A política de educação nacional é orientada no sentido da anti-discriminação e não no sentido da educação intercultural. Os filhos dos pais que não têm residência fixa são integrados nas turmas regulares que correspondem ao seu escalão etário, sendo as crianças nómadas obrigadas a frequentar a escola da localidade onde os seus pais estão acampados, independentemente da distância e do número de alunos que frequentem a turma correspondente ao seu nível de habilitações.</p> <p>As unidades escolares móveis para as crianças nómadas funcionam como uma primeira tentativa para familiarizar as crianças com a educação escolar.</p> <p>Recomendações para os professores utilizarem livros de registo de viagens que lhes permita utilizar os métodos didácticos adequados melhorando o nível de sucesso e assegurando ao aluno um papel activo no processo de aprendizagem.</p> <p>Existência de pessoal docente extra para as aulas de apoio, no que concerne à educação especial nas escolas regulares e uma melhoria na comunicação entre a escola e a família.</p> <p>Apoio fornecido nas turmas de iniciação no ensino primário e nas turmas de recepção no ensino secundário, que fazem parte da educação regular e que são conhecidas com as "Turmas Nómadas" ou "Turmas de Crianças Viajantes".</p> <p>No ensino secundário, os alunos com dificuldades de aprendizagem podem também frequentar o ensino especial, frequentando as aulas do ensino profissional no contexto da escola secundária regular.</p> <p>Têm sido registadas algumas iniciativas inovadoras que têm sido implementadas no contexto transnacional de projectos financiados pela União Europeia que têm tido êxito, que se traduz pelo aumento do número de matrículas de ano para ano, embora apresentem algumas lacunas que se prendiam com a falta de um estatuto claro, com a dificuldade em manter a comunicação devido à constante alteração de moradas postais das famílias, com problemas na avaliação do progresso feito e no custo dos manuais.</p> <p>Foi criada também uma rede de transmissão entre professores para que pudessem partilhar experiências e conhecimentos com o objectivo de se conhecer melhor a situação actual e para desenvolver medidas que tragam para o sistema escolar um maior equilíbrio com as realidades da vida nómada.</p>

Países	Dados demográficos sobre o número de ciganos existentes	Desigualdades e discriminação na escola				Factores que influenciam a educação das crianças ciganas	Políticas de educação, medidas e iniciativas
		Matrícula	Frequência	Sucesso académico	Segregação		
Grécia	Entre os 150.000 e os 300.000 elementos.	As informações relativas a matrículas das crianças ciganas durante os últimos anos, não são muito fiáveis uma vez que as crianças não se encontram registadas sistematicamente nos registos das escolas, enquanto algumas escolas referem que as crianças se matriculam apenas para receberem um benefício educativo anual, não chegando a frequentar as aulas.	Um inquérito de 1998 – 1999, indicou que 69,7% dos indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 47 anos nunca tinham ido à escola, enquanto apenas 10% tinha completado a educação primária, 2,1% tinha completado a escolaridade obrigatória e 0,9% o ensino secundário.	Estudo de 1997 indica que existem entre 60% a 80% de ciganos nómadas analfabetos e os restantes 20% a 40% são analfabetos funcionais, apesar de terem sido organizados vários projectos de instrução literária desde 1984. Um relatório de 1999 realizado pela secção grega dos "Médicos do Mundo" indica que a taxa de literacia entre os ciganos que habitam as tendas de Atenas é de 6%.	Um número significativo de crianças não se pode inscrever devido à falta de documentação necessária e à falta de provas de vacinação. Existe uma reacção negativa por parte dos pais dos alunos não-ciganos, em relação à matrícula dos alunos ciganos, o que conduz à segregação que se reflecte na sua distribuição por escolas e turmas diferentes, por vezes em edifícios diferentes.	Entre as razões apontadas para não frequentar a escola 29,7% indicaram o comportamento racista por parte dos professores, por parte dos outros alunos e por parte dos pais destes. 85% acreditam que uma melhor educação leva a um melhor emprego.	<p>As políticas em relação à Educação Intercultural e as medidas que visam os imigrantes e os gregos repatriados, não visam os ciganos, uma vez que estes são oficialmente vistos como um grupo socialmente desfavorecido em vez de serem vistos como um grupo étnico.</p> <p>A implementação do <i>Projecto da Educação da Criança Cigana</i> em 1997, seguido do <i>Projecto Integração das Crianças Ciganas na Escola</i>, em 2004, segundo o Ministério da Educação Grego, reduziu as taxas de abandono escolar de 75% para 24%. No entanto, existem outras fontes que argumentam que muitas crianças ainda não estão matriculadas ou que desistem precocemente de ir às aulas.</p> <p>Durante o período de 1998 a 2001 o projecto formou mais de 3.000 professores, produziu materiais pedagógicos e de formação, criou turmas de recepção e de ensino suplementar e organizou eventos que se dirigiam principalmente aos pais não-ciganos com o objectivo de criar algum tipo de consciencialização.</p> <p>Instituição, em 2000, do <i>Cartão de Estudante Cigano</i>, pelo Ministério da Educação, com o objectivo de melhorar as taxas de matrícula que são dificultadas devido a exigências burocráticas que exigem documentação formal e provas de vacinação. Com este cartão os alunos ciganos podem matricular-se sem mais formalidades. Os coordenadores deste projecto publicaram alguns dados estatísticos onde evidenciam o aumento das matrículas das crianças ciganas na escola primária de 25% para 75% e uma redução na taxa de abandono. Críticos arranjam provas mostrando que a actual participação das crianças ciganas no sistema de educação grego é muito baixo e também apontam para problemas que existem com as matrículas e com a frequência da escola.</p> <p>Desde 2002 que as famílias ciganas podem beneficiar de uma medida financeira, caso o rendimento do agregado familiar seja inferior a € 3.000, cujo benefício monetário é de € 300 anuais por cada criança matriculada.</p>
Itália	Estimativas não-oficiais apontam para um número entre os 110.000 e os 130.000.	As estatísticas sobre a educação não existem, mas uma pesquisa conduzida pelo Ministério da Educação registou 8.982 alunos ciganos no ensino primário e secundário: 19,07% no infantil, 56,78% nas escolas básicas, 19,68% nos níveis mais baixos das escolas secundárias e menos de 5% nos níveis mais elevados das escolas secundárias.	<p>A maioria dos alunos ciganos registados concentravam-se nos primeiros anos de cada nível escolar, aumentando a taxa de abandono escolar nos anos mais avançados.</p> <p>As taxas de frequência são bastante irregulares no ensino primário e as taxas de abandono escolar são muito elevadas, chegando a atingir os 73% no ensino primário e 84% nos níveis mais baixos do ensino secundário. Os valores do abandono aumentam com a idade das crianças.</p>			<p>As estruturas curriculares rígidas, a falta de flexibilidade por parte dos professores e a recusa frequente em registar os alunos nas escolas mais perto dos acampamentos, o preconceito e o racismo nas escolas, são factores que contribuem para o descontentamento dos ciganos em relação à educação.</p>	<p>Desde 1990 têm sido introduzidos alguns elementos sobre a interculturalidade, dirigidos principalmente a imigrantes. No entanto, não existindo medidas políticas específicas que se destinassem à educação das crianças ciganas devido, possivelmente, à ausência de uma estratégia nacional de integração destas crianças.</p> <p>A partir de 1986, a escola torna-se obrigatória para todas as crianças ciganas tendo sido também introduzido o conceito de <i>responsabilidade mútua</i> no ensino obrigatório, ou seja, se por um lado as crianças têm o dever de frequentar a escola, as instituições escolares públicas têm o correspondente dever de respeitar a identidade cultural dos alunos.</p> <p>Alguns anos mais tarde, a legislação reconhece a necessidade de proteger o direito ao nomadismo como uma característica cultural, no entanto, estas medidas legislativas nunca foram devidamente implantadas.</p> <p>Existem algumas medidas tomadas, a nível regional, no sentido de serem formados alguns mediadores culturais ciganos, em diversas cidades, para trabalharem nas escolas e o fornecimento de transporte público até à escola. O projecto-piloto foi testado em Milão, com 11 mediadores, estendendo-se a outras cidades como Roma ou Turim.</p>

Países	Dados demográficos sobre o número de ciganos existentes	Desigualdades e discriminação na escola				Factores que influenciam a educação das crianças ciganas	Políticas de educação, medidas e iniciativas
		Matrícula	Frequência	Sucesso académico	Segregação		
Holanda	Entre os 4.000 e os 10.000.		<p>Absentismo e taxas de abandono acima da média nacional.</p> <p>Melhorias ao nível da frequência do ensino pré-escolar e na participação de outros programas destinados a crianças até aos 5 anos.</p>	<p>Êxito escolar geralmente fraco, mais baixo do que a média nacional.</p> <p>Existem, no entanto, alguns sinais de melhoria, com todos os alunos ciganos a completarem o ensino primário e a seguirem para o secundário.</p>	<p>Criação de instalações escolares separadas. Indicação para programas de educação especial.</p> <p>Em 2003 foram matriculados no ensino especial, ao nível do ensino primário, 15% dos alunos ciganos, em contraste com a média nacional de 5% e também com as médias das outras "minorias culturais" que é de 6%.</p>	<p>O elevado número de referências à educação especial deve-se à falha que existe na compreensão das normas culturais e do comportamento do grupo. Tendência actual aponta para a oferta de apoio educacional nas escolas regulares para evitar a colocação na educação especial.</p>	A Educação Intercultural foi introduzida na educação básica em 1984

Como podemos constatar através da leitura da Quadro 5, que reflecte a situação vivida pelos elementos das comunidades ciganas – e, em particular, a sua ligação com o sistema escolar – que se encontram nos oito países atrás mencionados, existe uma escassez de informação a nível oficial, que também não se encontra agregada por etnia, o que se espelha na dificuldade em determinar a quantidade de elementos do grupo étnico *cigano* existente em cada país.

Nenhum dos países da Europa Ocidental analisados apresenta dados demográficos concretos em relação ao número exacto de elementos das comunidades ciganas existente no seu território, devido à falta de estatísticas detalhadas. Verificamos que a Espanha e a Grécia apresentam o maior intervalo entre os países referidos com 150.000 elementos entre o número mínimo e o número máximo que estimam que aí existam.

Verificamos também que as taxas de matrícula e de frequência das crianças deste grupo são inferiores em comparação com a população em geral, sendo esta uma situação comum a todos os países que foram analisados. As taxas de matrícula diferem bastante de país para país. Pelos dados apresentados no quadro verificamos que a Alemanha, a Grécia e a Holanda não divulgam estes dados. No contexto dos restantes países os números variam em função do nível de escolaridade, diminuindo a percentagem de crianças matriculadas com o aumento do nível de ensino. As crianças apresentam também tendência para o absentismo e para o abandono precoce do ensino, no conjunto dos países analisados, embora a Bélgica faça referência a uma melhoria da situação no que respeita ao nível de frequência. Ao abandonarem a escola numa fase prematura, fazem-no sem qualificações sendo-lhes impossível mais tarde virem a competir com sucesso no mercado de trabalho.

Pode ser interessante analisar o absentismo, quando é verificado nos primeiros anos de frequência escolar da criança, uma vez que pode certamente revelar a influência e a tendência da família sobre a escolarização, havendo a necessidade de entender as causas que se encontram na base desta atitude.

Os dados referentes ao sucesso académico apontam para resultados abaixo da média na maior parte dos países referidos. Em relação à Bélgica, à França e à Itália, não existe sequer a referência ao sucesso académico. Entre os outros países mencionados, indicam que o êxito escolar é fraco e frequentemente abaixo das médias normais nacionais.

Em nenhum destes Estados foi encontrada uma política explicitamente segregacionista, no entanto, verificamos que se encontram algumas práticas que sugerem a ocorrência de algumas formas de segregação. Este facto deve-se à falta de implementação de uma política séria de anti-segregação a nível nacional, ao nível das autoridades locais e ao nível das próprias escolas. Pode dever-se também ao efeito indirecto de políticas e práticas educacionais que limitam o acesso à educação às crianças ciganas. Verificamos que estas crianças são, muitas

vezes encaminhadas erradamente para aulas de ensino especial, como no caso da Alemanha. Esta atitude é uma atitude violadora do princípio básico da igualdade de tratamento no âmbito da educação e acarreta consequências negativas em termos de perspectivas futuras de oportunidades de emprego, reforçando também estereótipos negativos e contribuindo para a exclusão social.

Encontramos ainda como formas de segregação, a recusa em aceitar matrículas das crianças ciganas em algumas escolas da França, Grécia e da Holanda, ou quando são aceites, as crianças são encaminhadas para salas separadas daquelas que são frequentadas por crianças não-ciganas. No caso da Grécia, esta atitude deve-se principalmente à atitude negativa por parte dos pais dos alunos não-ciganos.

No que concerne ao caso espanhol, verifica-se que o efeito “white flight” afecta uma grande parte da população escolar que se encontra na área dos ciganos ou próxima. Ou seja, existe uma tendência de afastamento de áreas onde se regista o crescimento de uma população não branca. O fenómeno é observado em alguns países europeus, como é o caso da Espanha, quando pais não-ciganos se mudam ou mandam os seus filhos para escolas fora da sua área de residência, para evitarem que os seus filhos sejam escolarizados em conjunto com os ciganos.

Nenhum dos Estados aqui analisados adoptou efectivamente a Educação Intercultural, integrando-a nos seus currículos e programas escolares. No entanto, já se verifica a existência de alguns projectos específicos que visam as comunidades ciganas. É o caso da Alemanha, onde através de medidas de apoio específico foram envolvidos elementos das comunidades ciganas que se encontram a desenvolver materiais pedagógicos destinados ao ensino. Também se encontram alguns ciganos empregados como mediadores ou como assistentes sociais, que permitem uma melhoria na qualidade da comunicação que se estabelece entre os professores e as crianças, o que se traduz por um aumento do sucesso escolar. Também a Espanha apresenta projectos onde se encontram incluídas recomendações para a implementação da divulgação dos valores ciganos e para o desenvolvimento de programas de formação de mediadores sócio-culturais. A França também apresenta um conjunto de medidas semelhantes.

Por outro lado, como é o caso da Bélgica, não existem medidas que apresentem como alvo as crianças ciganas, enquadrando, no entanto, as suas necessidades num contexto mais vasto de políticas anti-discriminatórias ou de Educação Intercultural. Na Alemanha, as crianças ciganas, além de beneficiarem das medidas de apoio geral oferecidas aos restantes alunos imigrantes, beneficiam de medidas mais específicas a nível regional.

Porém, os países que apresentam um conjunto de medidas específicas destinadas aos alunos das comunidades ciganas, não apontam, ou apontam poucas informações sobre o impacto, positivo ou negativo, causado pelas medidas aplicadas junto da população-alvo, o que se pode verificar na maioria dos países analisados e representados no quadro anterior.

A Alemanha, ao contrário dos restantes países analisados, integrou o ensino das línguas ciganas, como o *Romani* no currículo, no entanto, este facto, não se traduz nem por uma oportunidade de emprego nem por uma oportunidade de integração para os elementos das comunidades ciganas. A inclusão de alguns elementos da cultura e da história cigana nos currículos, em países como a Espanha, aparecem ter sido incluídos mais para serem divulgados junto das crianças ciganas, o que reduz o potencial positivo que poderia ter junto da totalidade dos alunos ciganos.

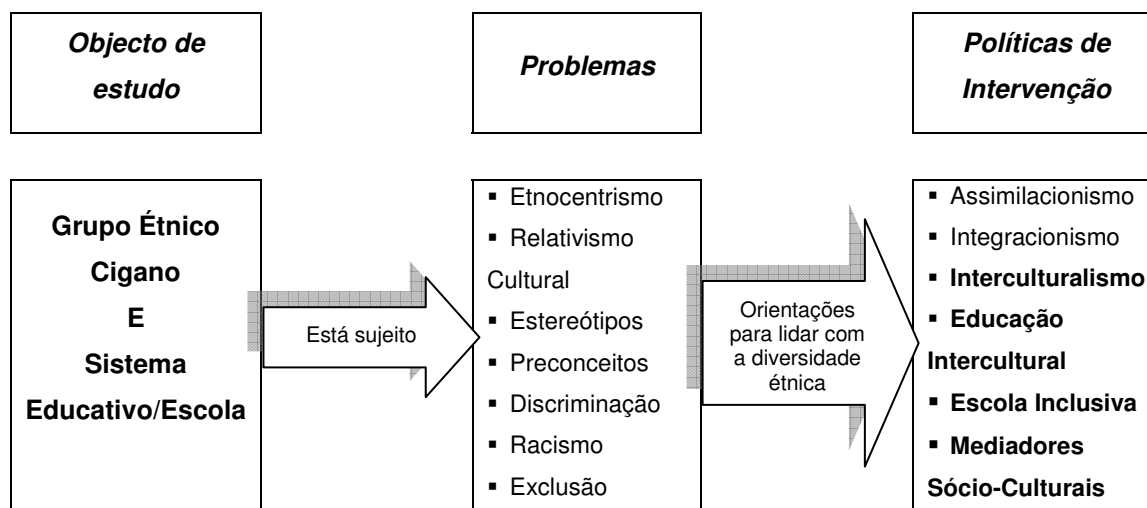
3. METODOLOGIA – CONCEITOS, HIPÓTESES E MODELO ANALÍTICO

3. 1. CONCEITOS

“Os conceitos são as peças estruturantes de uma investigação – tornam o objecto de estudo inteligível e coerente, passível de ser transformado em conhecimento científico” (André, 2005: 46).

A educação intercultural e a escola inclusiva incluem alguns conceitos teóricos de referência. A importância do papel que a instituição escolar desempenha na promoção efectiva da igualdade de oportunidades educativas – ideal da educação intercultural – depende também da compreensão e da reflexão profunda sobre estes conceitos por parte de todos os seus actores.

FIGURA 1 – ESQUEMA CONCEPTUAL



Retomando a apresentação do objecto de estudo efectuada no ponto 1. 1. salientam-se dois conceitos fundamentais para a análise. O primeiro conceito analisado é o de **grupo étnico**. Pereira (2004: 29) refere-se a este conceito como “conjunto de indivíduos, inseridos num contexto cultural mais abrangente, que se identificam e são identificados como diferentes, a nível cultural, argumentando essa diferença com aspectos mais ou menos notórios, tais como a língua, história, religião, vestuário adoptado, características físicas, etc.” Também Cardoso (2001: 31), faz referência semelhante ao conceito de grupo étnico ou etnia mencionando que o mesmo se refere “a um conjunto de indivíduos que, no contexto de sistemas culturais alargados, se reconhecem e são vistos como culturalmente diferentes com base em elementos distintivos não visíveis – a língua, a história, a religião – e/ou visíveis – formas de vestir, características físicas, etc.”.

Os termos grupo étnico e **minoría étnica** não são conceitos equivalentes, embora, de forma recorrente se faça uso desta terminologia como se fossem. Segundo A. Teixeira Fernandes (1995) citado por Mendes (2005: 24) “o termo minoria pode ter uma significação puramente estatística, no sentido de subconjunto menor em número do que outros subconjuntos ou conjuntos. A maioria prevalece em número ou em poder”.

Para Pereira (2004: 29), minoria étnica é um “grupo quantitativamente minoritário, mas considerado qualitativamente inferior pela cultura dominante sendo, por isso, limitada a igualdade de oportunidades e de acesso a bens comuns a que esses grupos têm direito.” No mesmo sentido, Cardoso (2001: 31) refere que “minoría étnica é um grupo étnico ou “racial” que, no contexto de uma sociedade alargada, tem *status* menor/inferior em termos de poder, de direitos e de acesso aos bens estimáveis dessa sociedade (educação, habitação, saúde, participação política, etc.)”.

A Lei de Bases do **Sistema Educativo** (1986) consigna no ponto 1 do artigo 74.^a que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, defendendo no ponto seguinte que: “o ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade”.

Miranda (2004), ao debruçar-se sobre a lei supracitada e analisando os princípios organizativos e os objectivos que regem o ensino básico, constata que não existe qualquer referência explícita à perspectiva multicultural na sua génese, apesar de se encontrar consignado no ponto 3 do artigo 2.^o que: “No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis (...). O ponto 4 do artigo 2.^o, aponta ainda no mesmo sentido “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”, defendendo-se de igual modo, “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões (...)”, referido no ponto 5 do artigo 2.^o (Miranda, 2004: 24).

A escola tem como função, cada vez mais, preparar os jovens para que se sintam auto-confiantes ao entrar na sua vida activa como cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de se imporem por si próprios dentro de um espírito democrático, sejam europeus, africanos ou asiáticos, membros ou não de minorias” (Tavares, 1998: 333).

Tavares (1998) defende também que a escola, em vez de assimilar os alunos das minorias, deve aprender a integrá-los, conforme os princípios do multiculturalismo, com o objectivo de

fazer com que os alunos se sintam que a escola lhes pertence, sendo capaz de fazer com que o jovem se sinta diferente sem se sentir desinserido do grupo majoritário (Tavares, 1998: 333).

No que diz respeito aos problemas em análise, segundo Perotti (2003: 48), cultura “corresponde a uma estrutura complexa e interdependente de conhecimentos, de códigos, de representações, de regras formais ou informais, de modelos de comportamento, de valores de interesses, de aspirações, de crenças, de mitos” comuns a um grupo ou a um povo. Este universo concretiza-se, ainda segundo o mesmo autor, em práticas e comportamentos quotidianos nos “usos de vestuário, culinários, modo de habitat, atitudes corporais, tipos de relações, organização familiar, práticas religiosas (2003: 48). A este propósito, Mendes (2005: 28) citando Saint-Maurice (1994), considera tratar-se de “uma herança social do homem das maneiras de agir, fazer e sentir que passaram de geração em geração”. Refere ainda que entre outras manifestações, a cultura se materializa através da língua, que é um factor de coesão de um povo, por excelência e de práticas culturais específicas que tornam “o grupo étnico singular, único e saliente” (Saint-Maurice citado por Mendes, 2005: 28).

“Quando se trata de analisar o modo como olhamos as culturas dos “outros” emergem como fundamentais os conceitos de *etnocentrismo* e *relativismo cultural*” (Cardoso, 2001: 29).

O **etnocentrismo** é “uma atitude típica dos assimilacionistas”, onde há “tendência para julgar/apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador”. Os outros são observados através de uma grelha de referências e considerados mais ou menos desenvolvidos, consoante se encontram mais ou menos próximos dos padrões culturais de referência do observador (Cardoso, 2001: 29 e 30).

O mesmo autor refere que **relativismo cultural** “sugere que as características de uma cultura devem ser apreciadas de acordo com pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura e não com base em critérios valorativos estranhos e inerentes a outra(s) cultura(s)”. Evidenciando-se, segundo este autor, os seguintes aspectos: “(a) cada cultura tem especificidades próprias resultantes de percursos históricos que definem a identidade dos seus detentores, (b) não há culturas superiores e inferiores, todas são equivalentes entre si, (c) o conhecimento real do todo ou de elementos de cada cultura só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprios, sem a imposição de ou a comparação com padrões de julgamentos externos” (Cardoso, 2001: 30).

Os **estereótipos** são, “imagens negativas e não fundamentadas, atribuídas a todos os membros de um grupo (o que implica generalização de crenças, sem ter em conta as diferenças individuais) por outros grupos diferentes” (Pereira, 2004: 29). Para Lippman (citado por Neto, 1993: 117 e Moreno, 2004: 69), os estereótipos existem apenas na nossa mente, não

existindo nenhuma base racional para o seu aparecimento. Este autor refere ainda que os estereótipos são “imagens na nossa cabeça que se intercalam entre a realidade objectiva e a percepção que temos dela” influenciando assim o nosso comportamento. Ainda na óptica de Lippman (1997) citado por Moreno (2004: 69), “os sistemas de estereótipos podem ser o núcleo da nossa tradição pessoal, as defesas da nossa posição na sociedade. Eles são uma ordenada, mais ou menos uma figura consistente no mundo, para o qual os nossos hábitos, os nossos gostos, as nossas capacidades, os nossos confortos e as nossas esperanças se ajustaram. Eles podem não ser uma figura completa do mundo, mas são uma figura de um mundo possível para o qual somos adaptados.” Para Simões (citado por Neto, 1993: 117 e Moreno, 2004: 69), os estereótipos são “generalizações: a) abusivas, isto é, aplicadas de forma uniforme, a todos os membros de um grupo (admitindo-se poucas excepções); b) extremas, ou seja, atribuídas, de forma superlativa...; c) mais frequentemente negativas do que positivas.”

Os **preconceitos** são “opiniões preconcebidas, geralmente desfavoráveis, atribuídas a indivíduos ou grupos, também elas não fundamentadas empiricamente.” No entanto, e ao contrário do que acontece com os estereótipos, os preconceitos poderão estar associados a formas de tratamento desigual (Pereira, 2004: 30).

A **discriminação** “consiste no tratamento diferenciado, geralmente no sentido negativo do termo, de indivíduos e grupos, com base em características como a raça, sexo, religião, preferência sexual, classe social, etc” (Pereira, 2004: 30). Quando a discriminação tem como alvo grupos raciais e/ou étnicos, trata-se de racismo.

Casa-Nova (2002: 29), citando Touraine (1995), refere que “o **racismo** é uma doença da modernidade. Esta não aceita facilmente a diferença e transforma-a em desigualdade”. O mesmo autor citando Wieviorka (1995), considera o racismo como um fenómeno moderno, situando-se o seu nascimento, segundo os historiadores, nas proximidades do século XVIII (Casa-Nova, 2002: 29). Refere ainda que analiticamente o racismo pode ser entendido como o agrupamento de duas lógicas principais: “a “lógica desigualitária” (que se apoia nas características naturais do grupo racizado) e a “lógica diferencialista” (que põe o acento nas especificidades culturais do grupo segregado)”. Estas duas lógicas, embora sejam distintas em teoria, conjugam-se na prática histórica. (Casa-Nova, 2002: 30). Ainda citando Wieviorka (1995), “enquanto a primeira tende sobretudo a discriminar, inscrevendo-se em relações sociais, a segunda tende a segregar, inscrevendo-se numa lógica de ausência de relações sociais ou no desejo dessa ausência (Casa-Nova, 2002: 30).

O racismo apresenta-se como a exacerbação do sentido racial de um grupo étnico, especialmente quando convive com outro. Para Cardoso (2001: 30), citando Foster (1990), o racismo é “baseado na crença de que os elementos desses grupos são, por inerência, moral, cultural ou intelectualmente inferiores”. Este expressa-se na restrição de oportunidades aos

indivíduos de qualquer grupo social ou étnico, no acesso a bens sociais, culturais ou materiais (educação, emprego, habitação digna, cuidados de saúde, etc.). Pode revelar-se de formas variadas, tanto quanto aos seus agentes (racismo pessoal ou racismo institucional) como aos modos como se manifesta (racismo expresso e racismo oculto). “Enquanto comportamento pessoal e social é, na maioria das vezes, não reflectido podendo o indivíduo estar só parcialmente consciente da sua existência” (Cardoso, 2001: 31). A instituição escolar, por exemplo, tende a diminuir “ou a ignorar sistematicamente as culturas e os saberes das minorias étnicas, veiculando uma mensagem subtil de inferioridade” (Cardoso citando Foster, 1991).

É impossível negar que os seres humanos possuem acentuadas diferenças físicas entre si, sendo a maior parte delas geneticamente herdadas. Porém, apenas algumas dessas diferenças constituem objecto de discriminação social e de preconceito, têm pouco a ver com aspectos de ordem biológica encontrando-se subjacentes a motivos de natureza social (Memmi (s.d. e Rocha-Trindade, 1995 citados por Costa, 2006: 30 – 31).

“O racismo conduz, pois, à falsa correspondência e à atribuição de características genéticas de personalidade e de comportamento a indivíduos detentores de carácter fisiológico e conduz a uma discriminação que tem por base as diferenças físicas”. Ainda segundo este autor, as atitudes discriminatórias e racistas apresentam na sua base a crença de que a inferioridade e a superioridade entre os homens são determinadas pelas características biológicas, justificando assim a desigualdade de tratamento a que são sujeitos (Costa, 2006: 31).

Apesar do sentimento discriminatório e racista ser explicitamente condenado pela ONU, na sua Declaração Universal dos Direitos do Homem (10 de Dezembro de 1948) e na maioria das constituições e leis fundamentais das diversas nações, na prática ainda assistimos actualmente a práticas discriminatórias e racistas.

“Nas últimas décadas, os governos dos países mais desenvolvidos têm adoptado diferentes orientações para lidar com a diversidade étnica na sociedade e no sistema educativo” (Pereira, 2004: 21). Esta autora evidencia a necessidade de se abordarem três paradigmas das políticas multiculturais.

O **assimilacionismo** corresponde à primeira etapa, da história do multiculturalismo. É, no entanto, um modelo que se centra ainda na monoculturalidade. “Este modelo traduz um processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre populações pertencentes a minorias e à própria maioria” (Pereira, 2004: 21). “Trata-se de um modelo que concebe as relações entre os migrantes e a sociedade de acolhimento na base de uma passagem unilateral (conformização) aos modelos de comportamento da sociedade de acolhimento,

modelos esses que se impõem à personalidade do migrante e o obrigam a despojar-se de todo e qualquer elemento cultural próprio (desculturação e despersonalização)” (Perotti, 2003: 47).

A escola mantém o currículo centrado nos padrões dominantes, sujeitando os alunos das minorias a uma imersão total e imediata na língua e na cultura maioritárias e ignorando as suas culturas maternas, partindo do pressuposto de que estes terão assim melhores possibilidades de integração na sociedade de acolhimento. Este modelo pressupunha que as minorias e os grupos marginalizados estavam impossibilitados de melhorar as suas condições de vida, uma vez que não possuíam os conhecimentos nem as competências necessárias para a sua inclusão satisfatória na sociedade em geral e, de um modo particular, no sistema económico. Assim, não faria sentido promover a conservação das culturas minoritárias, sendo necessário, “pelo contrário, dar-lhes oportunidades educativas no âmbito da escola e dos currículos existentes, permitindo-lhes a sua inserção no sistema económico e social da cultura dominante” (Pereira, 2004: 22).

Uma vez que tanto o currículo escolar como as estruturas do sistema eram ajustados aos alunos do grupo maioritário, as oportunidades dadas aos jovens dos grupos minoritários eram muito reduzidas acabando este modelo por revelar-se incapaz de atingir os objectivos de integração social e económica. Este modelo recebeu, por parte dos professores uma adesão espontânea e generalizada, pontificando entre os vários factores que para isso contribuíram, a identificação com as ideias por ele veiculadas e a ausência de uma alteração significativa às práticas pedagógicas tradicionais (Pereira, 2004: 22).

A mesma autora, citando Cardoso (1995), demonstra que este modelo não resolveu os problemas dos grupos minoritários, devido ao seu carácter monocultural e etnocêntrico, não se questionando o modo como o currículo estava organizado ou como a escola respondia às necessidades dos alunos em causa. O insucesso escolar era atribuído a dificuldades linguísticas, cognitivas ou desajustamentos culturais, cujas soluções passavam por programas de remediação com o objectivo de compensar as desvantagens existentes, compatibilizando as crianças com a escola ou preparando-as para uma entrada rápida no mundo do trabalho (Pereira, 2004: 22).

Os programas citados de compensação educativa, vão provocar reacções negativas entre os meios académicos e os meios mais progressistas. Os primeiros, mais conservadores, apontam as características genéticas como explicação para as dificuldades escolares das crianças e os segundos, mais progressistas, acusaram estes programas de quererem perpetuar a dualidade social e a discriminação (Pereira, 2004: 22).

O conceito de **integração**, quando se trata de cultura minoritária e cultura dominante, opõe-se à noção de assimilação, indicando a capacidade de confrontar e trocar mutuamente valores,

normas e modelos de comportamento, numa posição de igualdade e de participação (Perotti, 2003: 49). Por seu lado, Pereira (2004: 23) acrescenta que este modelo – integracionismo – “defende uma escola em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, na medida em que tal não entre em conflito com a identidade cultural do grupo dominante” (Pereira, 2004: 23).

A evocação do conhecimento e do respeito pelas diferenças culturais é feita pelos defensores do **integracionismo**, no plano educativo, de modo a combater os preconceitos existentes e a promover a auto-confiança e a auto-estima daqueles alunos que pertencem às minorias étnicas, preparando-os para a vida numa sociedade multiétnica (Pereira, 2004: 23).

A filosofia subjacente a este modelo, dá origem a algumas alterações no discurso político que começa a incorporar princípios multiculturais e a recomendar práticas educativas, também elas, multiculturais. Deste modo, os currículos passam a incluir conteúdos respeitantes à diversidade cultural na escola e na sociedade, reduzindo deste modo uma característica típica do modelo assimilacionista que era a relação de superioridade cultural da maioria. Tendo em conta a diversidade existente, espera-se que os professores adquiram os conhecimentos necessários e que desenvolvam competências para planificar e implementar as actividades adequadas à diversidade cultural dos seus alunos (Pereira, 2004: 23).

O **pluralismo democrático e anti-discriminatório**, “visa promover um sentido de igualdade de oportunidades para além das dimensões consignadas pelo pluralismo integracionista” (Cardoso, 2001: 28). Deve privilegiar os domínios público e privado, no sentido em que visa, por um lado, a aquisição, pelas minorias, dos conhecimentos e das competências necessárias para uma participação na cultura cívica nacional e a adesão aos ideais democráticos, da igualdade, da justiça e da liberdade e, por outro lado, deverá “permitir a manutenção e afirmação, em plena liberdade, dos aspectos – língua, crenças, usos, costumes, tradições, etc. – mais importantes e identificadores da cultura do indivíduo” (Cardoso, 2001: 28 e 29). Para este autor, o pluralismo, entendido deste modo, é indissociável da anti-discriminação, tornando-se necessária a atenção da escola sobre os conteúdos que promovam o conhecimento e respeito pela diversidade cultural e os processos que “combatam as bases estruturais da desigualdade e da discriminação na escola e na sociedade” (Cardoso, 2001: 29). Sugere ainda currículos “socialmente transformistas” que estejam abertos à diversidade e que promovam processos de aprendizagem anti-discriminatórios, cooperativos e democráticos. Para isso, os docentes devem, por um lado ser reflexivos e críticos perante situações de injustiça social e, por outro, devem ser capazes de promover, junto dos seus alunos, atitudes e competências necessárias com vista à sua futura participação democrática na resolução de problemas sociais (Cardoso, 2001: 29).

O **pluralismo multicultural** “significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade. Uma sociedade pluralista seria aquela em que os indivíduos manteriam as suas identidades culturais, isto é, a plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria, em circunstâncias iguais às das outras culturas, mantendo, no entanto, a liberdade de escolha” (Pereira, 2004: 23). Assim, os membros de todas as etnias teriam a possibilidade de aceder a estratos mais elevados da sociedade alargada podendo participar numa vida social e cultural diferente daquela que a sua própria etnia propicia (Pereira, 2004: 24).

O pluralismo cultural, na perspectiva de Pereira (2004: 25), traduz o estabelecimento de relações de complementaridade, baseados na afirmação de cada cultura e, simultaneamente, na sua abertura às outras culturas.

“A aceção generalizada do termo **interculturalismo** faz referência à inter-relação entre culturas” (Miranda, 2004: 19), enquanto os termos multiculturalismo e pluriculturalismo indicam a presença de várias culturas na mesma sociedade. Refere ainda que o termo “multicultural” é usado com maior frequência na bibliografia anglo-saxónica, enquanto na bibliografia europeia é mais frequente e predominante o termo “intercultural”. São termos que usados isoladamente compartilham o mesmo campo semântico (Miranda, 2004: 19).

Esta autora, citando Sedano (1997), refere que a **educação intercultural** pode ser entendida “como a educação do Homem no conhecimento, compreensão e respeito das diversas culturas da sociedade em que vive, enquanto a educação multicultural faz referência só aos programas educativos que envolvem dois ou mais grupos étnicos: zonas bilingues, minorias étnicas” (Miranda, 2004: 20). Deste modo, acrescenta Miranda, baseando-se em Rey (1983), a “educação intercultural é mais ambiciosa, ao propor-se como apropriada para todos os centros escolares e para a educação não formal. Constitui um princípio educativo geral da formação de todo o cidadão das sociedades actuais, afirmando-se como o meio através do qual a instituição escolar – do jardim de infância à universidade – pode atingir melhor os seus objectivos de democratização, de igualdade de oportunidades, de desenvolvimento cultural” (Miranda, 2004: 20).

Cardoso (2001) refere-se ao conceito de educação intercultural de uma forma mais ampla, como “o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de turma, baseadas em programas que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre alunos de quaisquer origens – étnicas, religiosas, raciais, sociais, etc. – e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais” (Cardoso, 2001: 14).

A educação intercultural, visa: “ (i) a promoção da compreensão intercultural e internacional; (ii) o reconhecimento e o respeito das diferenças culturais; (iii) as questões dos direitos do Homem e da cidadania (responsabilidades humanas); (iv) a garantia da igualdade de oportunidades (o sistema educativo deve favorecer a integração); (v) as estratégias a favor da universalidade de acesso ao processo de aprendizagem; (vi) as estratégias que visam analisar as aptidões e os conhecimentos que as crianças trazem para a escola e utilizar essas aptidões e esses conhecimentos como recursos educativos” (Miranda, 2004: 21).

Daqui se conclui que a educação intercultural é um modelo educativo que proporciona o enriquecimento cultural dos cidadãos a partir do reconhecimento e respeito pela diversidade, “através do intercâmbio e diálogo, na participação activa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática baseada na igualdade, tolerância e solidariedade” (Miranda, 2004: 21).

Os objectivos básicos da educação intercultural apresentados por Miranda (2004: 21 e 22), que cita Sales e Garcia (1997), são os seguintes:

“ (i) Oferecer as condições para a igualdade de oportunidades educativas e para participar activamente na sociedade e na transformação da cultura, dentro de uma sociedade democrática em que se formam novas gerações de cidadãos críticos que tomam decisões públicas para o desenvolvimento de estruturas e práticas sociais e culturais.

(ii) Valorizar a diversidade e respeitar a diferença como elemento dinamizador e enriquecedor na interacção entre as pessoas e os grupos humanos. A inter-relação destes objectivos é a que melhor define o modelo intercultural porque a interculturalidade só pode ser entendida como igualdade na diferença, como a possibilidade de instaurar um verdadeiro diálogo entre diferentes culturas, que procurará ser enriquecedor e não discriminatório.

(iii) Procurar valores comuns que possam dar sentido à interculturalidade como pontos de referência axiológicos para desenvolver ideologias, políticas e modelos educativos num mundo plural, ameaçados por um certo relativismo pós-moderno, através de estratégias comunicativas, sociais e educativas baseadas no diálogo, como forma de intercâmbio de perspectivas culturais e busca de consensos e modelos culturais e sociais alternativos.

(iv) Tomar consciência das práticas sociais e educativas individuais e colectivas que resultam de atitudes estereotipadas e preconceitos étnicos, culturais, sexuais ou sociais e desenvolver habilidades cognitivas, afectivas, comportamentais, pessoais e sociais para transformar estas práticas e as estruturas que determinam e legitimam o racismo, para evitar a sua produção (preconceitos individuais) e a sua reprodução (ideologia institucionais).

(v) Desenvolver as competências multiculturais: conhecer, entender e valorizar diferentes percepções culturais para superar os etnocentrismos paralisantes e discriminadores.

(vi) Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível.”

A educação intercultural deve incluir no seu cerne a educação para a tolerância. Também a UNESCO, preocupada desde longa data com a educação para a tolerância – uma educação para a formação de valores, indica algumas directivas extraídas da obra *A Sense of Belonging: Guidelines for Values for the Humanistic and International Dimensions of Education* (CIDREE/UNESCO, 1993) que são úteis para precisar o papel da escola na formação de valores para a tolerância. Estas directivas encontram-se no guia de ensino/aprendizagem em matéria de educação para a paz, os direitos do homem e a democracia, da Unesco, cuja tradução é da responsabilidade do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

“A educação intercultural deveria:

- Reconhecer os valores de culturas diferentes, de uma forma que não dissimule as relações de domínio, mas realce o prestígio da cultura dos imigrados;
- Repensar os critérios de avaliação que se baseiam nos preconceitos sociais e no etnocentrismo;
- Introduzir a aproximação intercultural em todos os sectores de organização e de vida de escola;
- Desenvolver a solidariedade e a aceitação mútuas na comunidade viva da escola;
- Reconhecer e apreciar o papel simbólico da presença de línguas maternas na escola;
- Promover uma aproximação pluralista de aquisição do saber;
- Reconhecer que as artes permitem aprender a apreciar culturas diferentes;
- Promover uma actividade intercultural entre os alunos e reconhecer que esta depende da qualidade de cooperação no seio de equipas de professores, tanto locais como estrangeiras;
- Promover a comunicação entre escolas, as famílias, o meio social no qual vivem as crianças e a comunidade inteira, isto é, englobando tanto imigrados como autóctones;
- Reconhecer que a educação intercultural fornece uma perspectiva que diz respeito tanto aos países de origem como aos de acolhimento e que apela à solidariedade entre países com níveis de recursos diferentes;
- Desenvolver nos professores aptidões que permitirão a esses princípios tornar-se uma realidade prática” (UNESCO, 1995: 30).

A **Escola Inclusiva**, é uma estratégia que contribui para o objectivo de promover uma sociedade inclusiva, que permita a todas as crianças e a todos os adultos, quaisquer que sejam o seu género, idade, capacidade, etnicidade, deficiência ou estado de nela participar e de contribuir para ela. A diferença é respeitada e valorizada. A discriminação e o preconceito deverão ser firmemente combatidos através de políticas, instituições e comportamentos (Stubbs, 1998).

A educação é um direito que assiste a todas as crianças e a **Educação Inclusiva** assegura que essas crianças têm possibilidade de ter acesso a uma educação apropriada, relevante e efectiva no seio da sua comunidade. A Educação Inclusiva começa em casa com a família, incluindo iniciativas formais, não formais e todos os outros tipos de educação baseada na comunidade (Stubbs, 1998).

Dentro das escolas, a Educação Inclusiva é uma abordagem que deve reconhecer que todas as crianças são indivíduos com diferentes necessidades e velocidades de aprendizagem. Ensinar e aprender pode ser mais eficaz, relevante e divertido para todos. Portanto, a Educação Inclusiva, será sempre boa para todas as escolas, no entanto, nem todas as escolas poderão ser boas para todas as crianças (Stubbs, 1998).

A abertura do nosso país à **mediação** acontece na década de 1990 e é possibilitada pelo acesso a um conjunto de projectos internacionais, aos quais Portugal tem acesso devido à sua entrada na União Europeia, contribuindo para “o conhecimento de outros contextos e organizações, para quem a estratégia de mediação era uma realidade fundamental (Oliveira e Galego, 2005: 31).

Moreno (2004), alude ao facto de que para a escolarização das crianças ciganas ser uma realidade, é necessária a presença do Mediador Cigano no contexto escolar, uma vez que tem o conhecimento tanto da cultura cigana, como da cultura da instituição, permitindo-lhe este conhecimento, fazer a ponte entre ambas. Adianta ainda que desta forma tanto as crianças, como as famílias sentir-se-ão melhor e mais confiantes, o que poderá conduzir ao aumento do nível de escolaridade dos rapazes, mas principalmente das raparigas que, tradicionalmente abandonam a escola mais cedo. A autora chama portanto a atenção para a necessidade e importância da formação de “pessoas ciganas que, coordenem e, consciencializem a população” (Moreno, 2004: 48).

A partir de 1996 sucedeu-se um conjunto de documentos de carácter legislativo que se tornaram indispensáveis no avanço rumo ao reconhecimento da figura do **mediador sócio-cultural** em Portugal. A mediação actua contra o preconceito e contra a intolerância, uma vez que o mediador actua como uma ponte entre margens opostas. O recurso à mediação parte de um pressuposto de inclusividade, actuando como a antítese da exclusão de qualquer uma das partes mediadas.

O primeiro documento que se refere a esta figura é o Despacho n.º 147/96, datado de 8 de Julho, definindo os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que prevê a possibilidade de recurso e apoio a animadores/mediadores, entre as condições especiais de que podem beneficiar para o desenvolvimento dos respectivos projectos. No entanto, é o Despacho Conjunto n.º 132/96, de 27 de Julho, que abre caminho para a institucionalização da mediação

e “que aprova a execução de um programa de tempos livres para jovens e crianças dos ensino básico e secundário e da educação pré-escolar, envolvendo para o efeito, desempregados inscritos no Centro de Emprego. Esta medida procura a criação de novos postos de trabalho para ocupação dos tempos livres nas escolas, inserida de modo articulado e coerente no âmbito das políticas do mercado social de emprego” (Oliveira e Galego, 2005: 35).

É, no entanto, a partir da publicação do Despacho Conjunto n.º 304/98 de 24 de Abril que explicitamente é reconhecida a figura do mediador, determinando que ao abrigo do anterior Despacho n.º 132/96 se aplique o desempenho das funções do mediador cultural para a educação, cabendo ao Ministério da Educação a definição de funções e o perfil adequado para o exercício da actividade de mediador, não sendo exigível o 11.º ano de escolaridade para este efeito (Oliveira e Galego, 2005: 35). A 3 de Novembro de 1999, o Programa Educação/Emprego é aprovado no Despacho Conjunto n.º 942/99. Regulava a situação dos mediadores e animadores culturais, assegurando a continuidade, embora apresentasse ainda carácter transitório.

O Despacho conjunto 1165/2000 (Presidência do Conselho de Ministros, Ministério do Trabalho e da Solidariedade e do Ministério da Educação) de 18 de Dezembro de 2000 refere que a introdução de mediadores sócio-culturais nas escolas se tem revelado muito positiva para a ligação das famílias com a escola e para permitir o reforço do diálogo intercultural, o sucesso educativo e a diminuição do abandono precoce do sistema escolar. A Lei número 105/2001 de 31 de Agosto, estabelece o estatuto legal do Mediador Sócio-Cultural.

A publicação desta lei “é um passo importante para o reconhecimento desta figura, uma vez que a mediação pode ser exercida em escolas e em outros locais públicos, através da realização de protocolos, contratos individuais de trabalho ou contratos de prestação de serviços, seguindo o estatuto legal da função pública”. Por outro lado, deverá ser dada preferência a indivíduos originários de grupos étnicos que deverão ter uma formação específica (Oliveira e Galego, 2005: 37).

Os Mediadores têm como função, segundo o Artigo 1.º desta mesma lei, colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social.

Estes, segundo a lei supracitada, que estabelece o estatuto legal, têm como competências e deveres, a promoção do diálogo intercultural, incentivando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e a inclusão social. São também definidas como competências e deveres dos mediadores sócio-culturais - ponto 2 do Artigo 2.º - a colaboração na prevenção e resolução de conflitos sócio-culturais e definição de estratégias de intervenção social; a colaboração activa com todos os intervenientes dos processos de intervenção social e

educativa; facilitar a comunicação entre profissionais e utentes de origem cultural diferente; assessoria a estes utentes na relação com profissionais e serviços públicos e privados; promoção da inclusão de cidadãos de diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições.

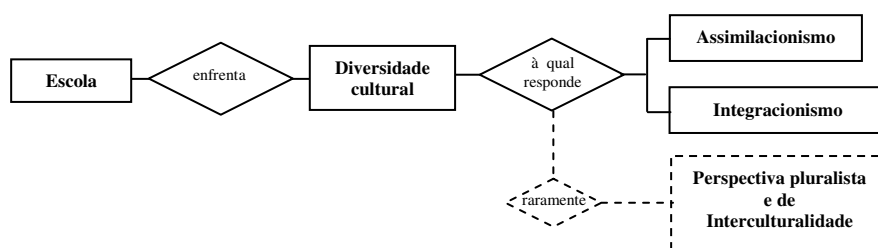
3. 2. HIPÓTESES

“Uma hipótese é uma proposição que prevê uma relação entre dois termos que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos. É, portanto, uma proposição provisória, uma suposição que deve ser verificada” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 150).

A hipóteses para as quais vamos procurar uma evidência empírica na nossa análise são as seguintes:

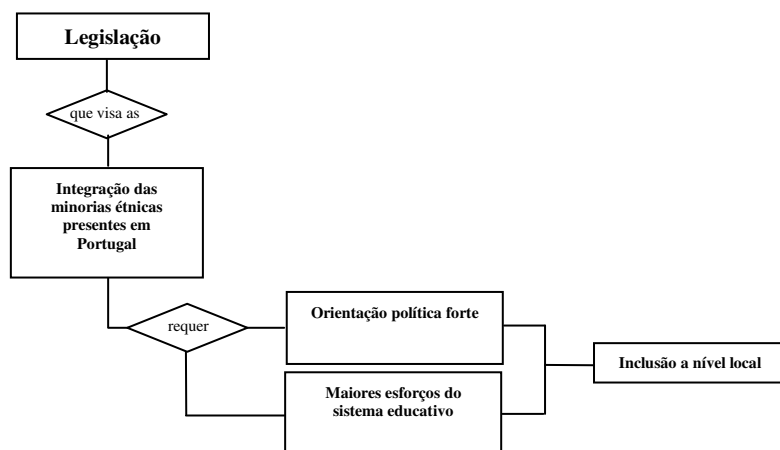
Hipótese 1 – Em termos educativos as nossas escolas têm, muitas vezes, respondido à diversidade cultural através de perspectivas assimilacionistas e integracionistas, recorrendo poucas vezes a uma perspectiva pluralista e de interculturalidade.

FIGURA 2 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA HIPÓTESE 1



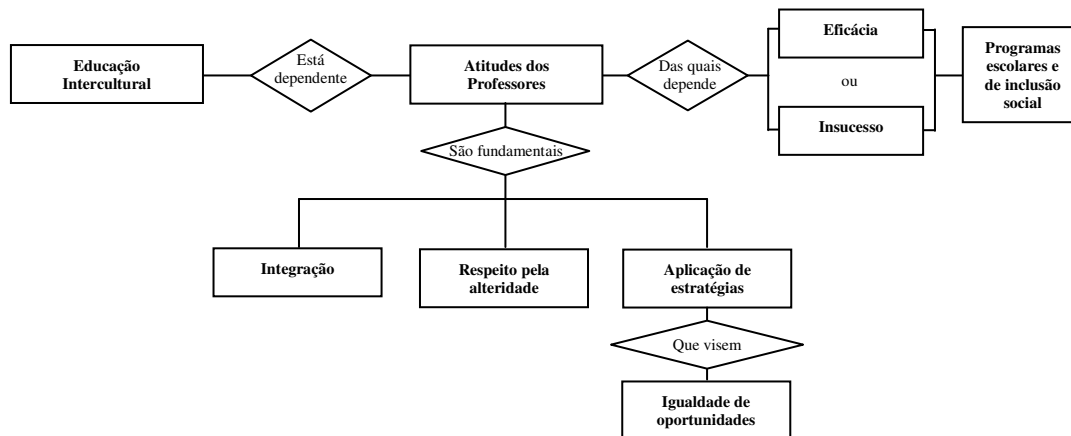
Hipótese 2 – Apesar da criação de alguma legislação tendo em vista as minorias étnicas presentes em Portugal e especialmente o grupo étnico cigano, a segregação continua a constituir um problema fundamental, requerendo uma orientação política forte e maiores esforços de inclusão a nível local.

FIGURA 3 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA HIPÓTESE 2



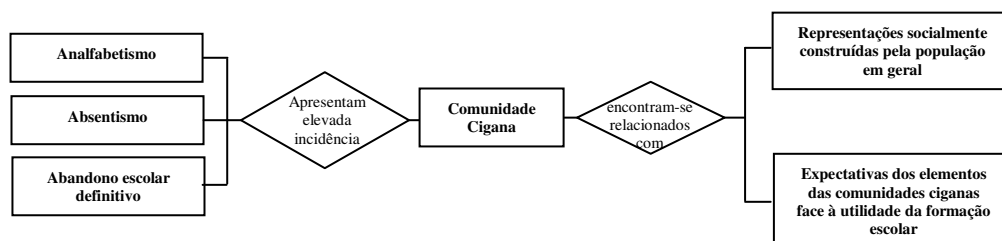
Hipótese 3 – As atitudes dos professores são uma questão central na educação intercultural. Delas dependem a eficácia ou o insucesso de qualquer programa. As atitudes constituem uma variável fundamental na produção da integração, no respeito pela alteridade e na aplicação de estratégias que visem uma efectiva igualdade de oportunidades.

FIGURA 4 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA HIPÓTESE 3



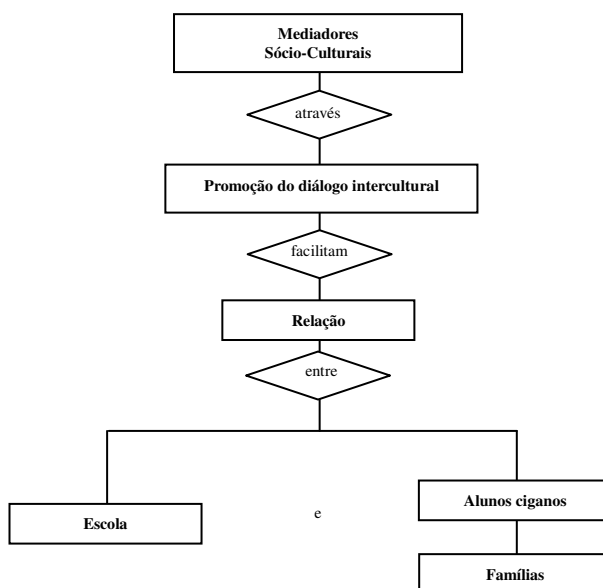
Hipótese 4 – Os fenómenos como o analfabetismo, o absentismo e o abandono definitivo da escolaridade, que apresentam uma elevada incidência entre a população do grupo étnico cigano, encontram-se relacionados com as representações socialmente construídas pela população em geral e com as expectativas dos elementos das comunidades ciganas face à utilidade da formação escolar.

FIGURA 5 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA HIPÓTESE 4



Hipótese 5 – A presença dos Mediadores Sócio-Culturais pertencentes às comunidades ciganas facilita a relação entre as crianças desta comunidade e dos seus Encarregados de Educação com a instituição escolar, uma vez que promovem o diálogo intercultural.

FIGURA 6 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA HIPÓTESE 5



3. 3. MODELO ANALÍTICO

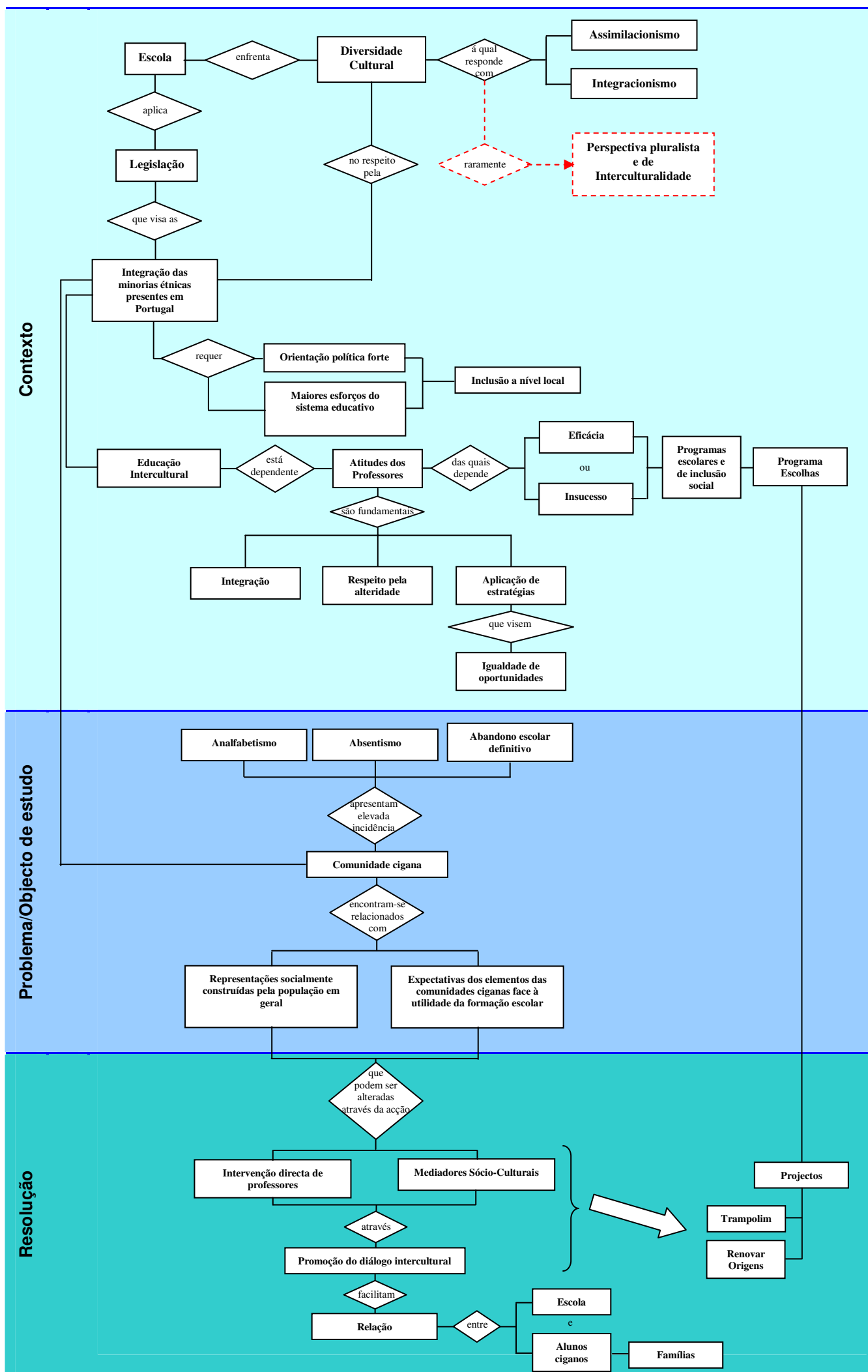


FIGURA 7 – MODELO ANALÍTICO

4. INCLUSÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS DAS COMUNIDADES CIGANAS NO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL

As iniciativas governamentais no campo da educação, que tenham como alvo específico as crianças e os jovens pertencentes às comunidades ciganas são escassas. Esta situação é denunciada por Organizações Não Governamentais (ONG's), como o SOS Racismo e outras entidades como as associações ciganas. As medidas aplicadas têm como destinatários grupos socialmente desfavorecidos, entre os quais se incluem os ciganos. Entre 1993 e 1997, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural implementou alguns programas ao abrigo do Projecto da Educação Intercultural em 53 escolas de Lisboa, introduzindo módulos sobre a educação intercultural no currículo e desenvolvendo material educacional intercultural que incluía publicações sobre a cultura cigana. Uma das medidas especificamente desenvolvida tendo em vista os alunos das comunidades ciganas é a mediação cultural nas escolas. Mais tarde esta medida viu as suas competências iniciais alargadas, englobando outras comunidades e outras minorias (EUMC, 2006: 84 – 85).

A Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) informou directamente que não existe legislação específica para os alunos das comunidades ciganas, fazendo-se cumprir assim o princípio da igualdade de direitos de todos os cidadãos portugueses. A diferenciação existe, como em relação a todos os outros alunos, ao nível do sistema educativo, através de apoios diferenciados, conforme as necessidades e as dificuldades de integração e sucesso escolar. No caso dos alunos ciganos torna-se relevante o respeito por aspectos identitários da sua cultura, apontando como medida concreta de apoio a mediação cultural e a existência de mediadores pertencentes às comunidades ciganas que facilitam a ligação entre a escola e a família.

4. 1. PROGRAMA ESCOLHAS

O Programa Escolhas foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro e, numa primeira fase de implementação, que decorreu até Dezembro de 2003, funcionou como um programa para a prevenção da criminalidade e inserção de jovens que se encontravam inseridos nos bairros mais problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. A Resolução do Conselho de Ministros acima citada estabelecia os seguintes 5 objectivos prioritários para o Programa Escolhas:

- A prevenção da criminalidade e inserção dos jovens dos bairros mais vulneráveis dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal¹⁰;
- A formação pessoal e social, escolar e profissional e parental dos jovens dos referidos bairros;
- Dinamizar parcerias de serviços públicos e das comunidades dos bairros seleccionados, de modo a desenvolver as áreas estratégicas de intervenção de mediação social, de ocupação dos tempos livre e de participação na comunidade, de modo a possibilitar a valorização da formação escolar e profissional e da formação parental dos jovens, de modo a evitar que venham a dedicar-se à prática de factos que a lei penal qualifica como crime;
- Contribuir para que, em cada um dos bairros seleccionados, se articulem a actuação de todas as entidades e todas as acções que trabalhem na inserção de jovens;
- Articular a sua acção com as comissões de protecção de menores e outras parcerias existentes no local.

Terminado este período, nasce o Escolhas – 2.ª Geração ou E2G, na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004 e a partir da aprendizagem obtida durante a primeira fase, respondendo a novos desafios. Nesta fase foram financiados e acompanhados 87 projectos a nível nacional, enquadrados nas zonas Norte (33 projectos), Centro (29 projectos) e Sul e Ilhas (25 projectos).

¹⁰ A resolução supracitada previa o desenvolvimento de projectos de prevenção da criminalidade e inserção dos jovens nos seguintes bairros e freguesias:

a) do distrito de Lisboa: o Bairro do Armador, freguesia de Marvila; o Bairro da Quinta da Curraleira, freguesia do Alto do Pina; o Bairro da Cruz Vermelha, freguesia do Lumiar; o Bairro da Boavista, freguesia de Benfica; o Bairro da Quinta do Mocho, freguesia de Sacavém; o Bairro do Olival do Panca, freguesia de Santo António dos Cavaleiros; Bairro da Quinta da Vitória, freguesia da Portela; o Bairro da Quinta da Serra, freguesia de Olival de Basto; o Bairro do alto da Cova da Moura, freguesia da Buraca; o Bairro das Estradas Militares, freguesia da Damaia; o Bairro das Marianas, freguesia da Parede; o Bairro do Pinhal do Fim do Mundo, freguesia do Estoril; o Bairro do Alto dos Berronhos, freguesia de Carnaxide; o Bairro da Pedreira dos Húngaros, freguesia de Algés; o Bairro dos Navegadores, freguesia de Porto Salvo; o Bairro de Mira-Sintra, freguesia de Aqualva-Cacém; o Bairro do Pendão, freguesia de Queluz e o Bairro do Monte Abraão, freguesia de Queluz;

b) do distrito do Porto: o Bairro de Santa Bárbara, freguesia de Fânzeres; o Bairro de São Gens, freguesia de Leça do Balio; o Bairro de Custóias, freguesia de Custóias; o Bairro da Biquinha, freguesia de Matosinhos; o Bairro da Perafita, freguesia de Perafita; o Bairro do Lagarteiro, freguesia da Campanha; o Bairro de São João de Deus, freguesia da Campanha; o Bairro do Cerco, freguesia de Campanha, o Bairro do Outeiro, freguesia de Paranhos; o Bairro de Ramalde, freguesia de Ramalde; o Bairro do Aldoar, freguesia de Aldoar; o Bairro da Pasteleira, freguesia do Lordelo do Ouro; o Bairro do Aleixo, freguesia de Lordelo do Ouro e o Bairro do Guarda Livros, freguesia de Oliveira do Douro;

c) Do distrito de Setúbal: o Bairro do Pica-Pau Amarelo, freguesia da Caparica; o Bairro do Vale de Figueira, freguesia da Sobreda; o Bairro do Alto do Seixalinho, freguesia do Alto do Seixalinho; o Bairro Palmeiras, freguesia do Barreiro; o Bairro da Cidade do Sol, freguesia de Santo António da Charneca; o Bairro da Baixa da Banheira, freguesia da Baixa da Banheira; o Bairro do Vale da Amoreira, freguesia da Baixa da Banheira; o Bairro Novo de Palmela, freguesia da Quinta do Anjo; o Bairro da Quinta da Princesa, freguesia de Amora; o Bairro da Arrentela, freguesia de Arrentela; o Bairro do Miratejo, freguesia de Corroios; o Bairro da Bela Vista, freguesia de São Sebastião; o Bairro do Forte da Belavista, freguesia de São Sebastião; o Bairro da Liberdade, freguesia de São Sebastião; o Bairro da Tetra, freguesia de São Sebastião; o Bairro da Terroa, freguesia de São Sebastião; o Bairro das Manteigadas, freguesia de São Sebastião e o Bairro do Grito do Povo, freguesia de Nossa Senhora da Anunciada.

As crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos oriundos de meios sócio-económicos desfavorecidos e problemáticos foram o público-alvo prioritário desta segunda fase do programa. Foram também abrangidos jovens cujas idades estivessem compreendidas entre os 19 e os 24 anos, famílias e outros elementos da comunidade, como professores, auxiliares educativos, etc.

A partir da experiência adquirida durante a vigência da primeira fase, foram introduzidas alterações em três vectores essenciais:

1 – Transformação de um programa de prevenção da criminalidade num programa de promoção da inclusão. A segunda fase do Programa Escolhas visou a promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos sócio-económicos desfavorecidos e problemáticos, numa lógica de solidariedade e de justiça social.

2 – Alteração do Programa que de início apresentava uma lógica de organização central, para um programa assente em projectos localmente planeados. Assim, foram desafiadas instituições locais como escolas, centros de formação, IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) para realizarem a concepção, implementação e avaliação de projectos, assentando o Programa num modelo de confiança nestas instituições locais.

3 – Como as crianças e os jovens descendentes de imigrantes e de minorias étnicas são as que são mais vulneráveis e as que necessitam de um maior investimento no sentido da sua inserção social, tornaram-se uma das prioridades do Programa Escolhas. Estas crianças e jovens juntamente com todas as outras que se encontram mais ou menos vulneráveis, foram incentivadas a participar nos projectos numa lógica integrada e que combata qualquer segregação, reduzindo as desvantagens que alguns possam sentir, uma vez que o Programa Escolhas acredita num modelo de sociedade intercultural, que respeita a diversidade.

O Programa Escolhas, segunda geração (EG2) abrangeu cerca de 43 199 destinatários espalhados por 54 concelhos através de consórcios que envolveram 412 instituições e 394 técnicos.

A renovação do Programa Escolhas, para o período de 2007 a 2009, que deu origem à terceira fase deste programa, foi feita através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006 de 26 de Junho. O Governo reconheceu assim a importância fundamental do programa no domínio da inclusão social reforçando-o através de um aumento substancial do investimento envolvido e, consequentemente, do número de projectos a apoiar.

O programa tem como objectivo a promoção da inclusão social das crianças e jovens procedentes de contextos socioeconómicos vulneráveis, uma vez que estes estão mais

expostos à exclusão social, principalmente se forem descendentes de imigrantes e de minorias étnicas, procurando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

Nesta terceira fase, foram abrangidos 121 novos projectos. Cada projecto é constituído por uma instituição promotora e diversos parceiros, que em conjunto formam um consórcio.

Ao abrigo do Programa desenvolvem-se 4 grandes eixos de acção, complementares:

Medida I – Inclusão Escolar e Educação Não Formal

- a) Actividades de combate ao abandono escolar e de promoção do sucesso escolar;
- b) Medidas de educação que facilitem a reintegração escolar de crianças e jovens que tenham abandonado a escola ou dela estejam ausentes, a partir dos 12 anos dinamizadas dentro ou fora do espaço escolar;
- c) Acções de educação não formal que favoreçam a aquisição de competências pessoais e sociais, promovendo o sucesso educativo;
- d) Co-responsabilização das famílias no processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, através da mediação familiar e formação parental.

Medida II – Formação Profissional e Empregabilidade

- a) Actividades que favoreçam o acesso à formação profissional e ou emprego;
- b) Capacitação dos destinatários com competências e saberes que constituam vantagens competitivas para a sua integração social e profissional;
- c) Promoção da responsabilidade social de empresas e outras entidades, mobilizando oportunidades para a inserção na vida activa (estágios profissionais, promoção do primeiro emprego, etc.).

Medida III – Participação Cívica e Comunitária

- a) Desenvolvimento de espaços criativos e inovadores, que permitam dinamizar actividades ocupacionais facilitadoras da integração comunitária e do desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- b) Promoção da participação social, através das dinâmicas associativas (formais e informais);
- c) Desenvolvimento de um espírito de cidadania activa no sentido de valorizar a presença das crianças e jovens na sociedade;
- d) Descoberta, de uma forma lúdica, da língua, valores, tradições, cultura e história de Portugal e dos países de origem das comunidades imigrantes;
- e) Aproximação às instituições do Estado;
- f) Co-responsabilização dos familiares no processo de desenvolvimento pessoal, social, escolar e profissional;
- g) Iniciativas de serviço à comunidade;

- h) Promoção de espaços de informação e aconselhamento especialmente destinados à divulgação de informação e serviços de Estado dirigidos aos jovens;
- i) Promoção da mobilidade juvenil dentro e fora do território nacional.

Medida IV – Inclusão Digital.

- a) Actividades Lúdico Pedagógicas;
- b) Actividades específicas de âmbito formativo em Tecnologias da Informação e da Comunicação;
- c) Actividades de apoio à inclusão escolar.

QUADRO 6 – RESUMO PROGRAMA ESCOLHAS

Fases	Período de Tempo	Características/Objectivos	Domínios de Intervenção	Organização Espacial	Projectos
1.ª Fase	De 2001 a 2003	<p>Objectivos prioritários:</p> <p>Prevenção da criminalidade e inserção dos jovens de bairros vulneráveis dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal;</p> <p>A formação de pessoal social, escolar e profissional e parental dos jovens desses bairros;</p> <p>Dinamizar parcerias de serviços públicos e das comunidades dos bairros seleccionados, de modo a desenvolver as áreas estratégicas de intervenção de mediação social, de ocupação de tempos livres e de participação da comunidade, de modo a possibilitar a valorização da formação escolar e profissional e da formação parental dos jovens, de modo a evitar que viessem a dedicar-se à prática de factos que a lei penal qualifica como crime;</p> <p>Contribuir para que, em cada um dos bairros seleccionados, se articulasse a actuação de todas as entidades e todas as acções que trabalhavam na inserção dos jovens;</p> <p>Articular a sua acção com as comissões de protecção de menores e outras parcerias existentes no local.</p>	<p>. Prevenção da criminalidade:</p> <p>. Inserção de jovens;</p> <p>. Formação social e pessoal;</p> <p>. Formação escolar e profissional;</p> <p>. Formação parental.</p>	<p>Distritos de Lisboa, Porto e Setúbal.</p>	<p>50 Projectos distribuídos pelos distritos de:</p> <p>Lisboa – 18;</p> <p>Porto – 14 e</p> <p>Setúbal – 18.</p> <p>Destinatários: 6 712.</p> <p>Agentes:</p> <p>. Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco;</p> <p>. Associação Nacional de Municípios;</p> <p>. Associação Nacional de Freguesias;</p> <p>. Equipas de Projecto;</p> <p>. Mediadores Jovens Urbanos;</p> <p>. Serviços da Educação;</p> <p>. Serviços de Emprego e Formação Profissional;</p> <p>. Segurança Social;</p> <p>. Reinserção Social.</p>

Fases	Período de Tempo	Características/Objectivos	Domínios de Intervenção	Organização Espacial	Projectos
2.ª Fase	De 2004 a 2006	<p>Público-alvo: crianças entre os 6 e os anos oriundos de contextos sócio-económicos desfavorecidos e problemáticos.</p> <p>Abrange também jovens com idades compreendidas entre os 19 e os 24 anos, famílias e outros elementos da comunidade, como professores, auxiliares de acção educativa, etc.</p> <p>Alterações em relação à 1.ª fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformação para programa de promoção da inclusão social, em vez de prevenção da criminalidade; - Programa assente numa lógica de projectos localmente planeados em vez de um programa de lógica central; - Prioridade para as crianças e jovens mais vulneráveis descendentes de imigrantes e minorias étnicas, uma vez que são as que requerem um maior investimento no sentido da inserção social. 	<p>O Programa estrutura-se em três áreas estratégicas de intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Promoção da inclusão escolar e formação profissional; . Ocupação dos tempos livres e participação comunitária; . Plena integração na sociedade. 	<p>O programa tem âmbito nacional e decorre em 54 concelhos do território nacional.</p>	<p>87 Projectos distribuídos pelas zonas:</p> <p>Norte – 33;</p> <p>Centro – 29;</p> <p>Sul e Ilhas – 25.</p> <p>Destinatários: 43 199.</p> <p>Agentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Instituições da Sociedade Civil como: - Associações juvenis; - Associações de imigrantes; - Associações culturais; - Associações desportivas. . Instituições particulares de solidariedade social; . Instituto Português da Juventude; . Autarquias; . Escolas; . Centros de Formação; . Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Fases	Período de Tempo	Características/Objectivos	Domínios de Intervenção	Organização Espacial	Projectos
3.ª Fase	De 2007 a 2009	<p>Promoção da inclusão social de crianças e jovens em contextos socio-económicos mais vulneráveis e com maior risco de exclusão social, nomeadamente aqueles que são descendentes de imigrantes e de minorias étnicas;</p> <p>Combate ao abandono escolar;</p> <p>Inclusão digital.</p> <p>Programa assente em 4 medidas fundamentais:</p> <p>Medida I – Inclusão Escolar e Educação Não Formal;</p> <p>Medida II – Formação Profissional e Empregabilidade;</p> <p>Medida III – Participação Cívica e Comunitária;</p> <p>Medida IV – Inclusão Digital.</p>	<p>. Formação pessoal, parental, social, escolar, profissional e digital.</p> <p>. Participação cívica e comunitária.</p>	<p>O Programa mantém o âmbito nacional e decorre em 71 concelhos do território nacional.</p>	<p>121 Projectos distribuídos pelas zonas:</p> <p>Norte – 39;</p> <p>Centro – 45;</p> <p>Sul e Ilhas – 37.</p> <p>Agentes:</p> <p>. Escolas e agrupamentos de escolas;</p> <p>. Centros de formação;</p> <p>. Associações de jovens;</p> <p>. Associações de imigrantes e minorias étnicas;</p> <p>. Associações desportivas e culturais;</p> <p>. Instituições particulares de solidariedade social;</p> <p>. Entidades públicas e pessoas colectivas de interesse público que prossigam os objectivos definidos no programa;</p> <p>. Centros educativos de reinserção social.</p>

4. 2. ESTUDO DE CASO

A selecção dos dois projectos ao abrigo do Programa Escolhas que se encontram a funcionar em Coimbra para a realização do estudo de caso deveu-se em primeiro lugar a uma sugestão do dr. Jorge Nunes, coordenador deste programa para a zona Centro do país, devido principalmente ao bom desempenho e ao sucesso que estes têm obtido junto das comunidades e dos utentes aos quais prestam o seu apoio. Esta opção permitiu o aprofundamento do conhecimento das práticas usadas pelos responsáveis dos projectos, permitiu também ultrapassar com maior facilidade a desconfiança por parte dos elementos das comunidades ciganas que foram entrevistados e facilitou o acesso aos estabelecimentos de ensino onde foram colocados os inquéritos aos docentes e aos mediadores sócio-culturais que foram entrevistados e que desempenham as suas funções em escolas parceiras destes projectos.

4. 2. 1. ÁREA DE INTERVENÇÃO

Os dois projectos analisados no âmbito do Programa Escolhas têm como área de intervenção sete freguesias do Concelho de Coimbra. O Projecto Renovar Origens desenvolve a sua acção nas freguesias de Santa Cruz, Santa Clara, Almedina, São Bartolomeu, Sé Nova, Santos António dos Olivais e Eiras. O Projecto Trampolim intervém apenas nesta última freguesia.

O quadro 7 ilustra o número total de alunos matriculados no sistema de ensino português em Portugal Continental e no concelho de Coimbra, sobre o qual se debruça este estudo, nos anos lectivos de 1992/1993 a 2000/2001.

QUADRO 7 – NÚMERO DE ALUNOS NACIONAIS, NÃO LUSOS E PERTENCENTES AO GRUPO ÉTNICO CIGANO MATRICULADOS NA ESCOLA NOS ANOS LECTIVOS DE 1992/1993 A 2000/2001

Ano Lectivo	Portugal Continental					Concelho de Coimbra				
	Total	Não Lusos	%	Ciganos	%	Total	Não Lusos	%	Ciganos	%
1992/1993	1408372	91735	6,51	4280	0,3	23249	820	3,53	50	0,22
1993/1994	1452074	75058	5,17	4499	0,31	24873	519	2,09	54	0,22
1994/1995	1423173	93668	6,58	4963	0,35	24423	789	3,23	59	0,24
1995/1996	1342356	97972	7,3	5098	0,38	22396	1030	4,6	45	0,2
1996/1997	1321180	90637	6,86	5466	0,41	21179	866	4,09	56	0,26
1997/1998	1300978	92063	7,08	5929	0,46	20394	892	4,37	91	0,45
1998/1999	1271271	85936	6,76	6306	0,5	18705	895	4,78	97	0,52
1999/2000	1239695	55023	4,44	4300	0,35	17934	587	3,27	60	0,33
2000/2001	1197988	45783	3,82	4623	0,39	16575	406	2,45	99	0,6

Fonte: Base de Dados Entreculturas.

Fazendo uma análise comparativa entre os vários anos lectivos em referência neste quadro, verificamos que o número de alunos do grupo étnico cigano, no Concelho de Coimbra, segundo os

dados fornecidos pela Base de Dados Entreculturas¹¹, nunca atingiram a centena e que têm uma expressão quantitativa quase insignificante no universo de estudantes do Ensino Básico e Secundário neste concelho. O valor mais baixo é encontrado no ano lectivo de 1995/1996, com 45 alunos matriculados, o que corresponde a 0,2% do universo escolar em Coimbra e o mais elevado no ano lectivo de 2000/2001, com 99 crianças matriculadas deste grupo étnico, correspondendo a 0,6% desse mesmo universo. De salientar ainda que, a partir do ano lectivo de 1997/1998, o número de alunos pertencentes ao grupo étnico cigano, registou um aumento, tanto a nível nacional, como a nível do concelho de Coimbra. Este facto poderá estar relacionado com a aplicação da Lei 19-A/96, de 29 de Junho, que instituiu o Rendimento Mínimo Garantido. No entanto, no ano lectivo de 1999/2000, o número de efectivos diminui pontualmente tanto a nível nacional, como local. O ano lectivo seguinte, 2000/2001, volta a registar-se um aumento no número de crianças ciganas no sistema de ensino, sendo mesmo o ano em que se assinalou o máximo de alunos matriculados em Coimbra no período a que se referem as estatísticas.

Ao longo de todos os anos lectivos analisados a grande maioria das matrículas das crianças e jovens pertencentes às comunidades ciganas, concentram-se apenas no ensino básico, não se registando no distrito de Coimbra matrículas destes elementos no Ensino Secundário.

Podemos verificar que em relação aos alunos provenientes das comunidades ciganas, a taxa de desistência a nível nacional variou entre os 0,5%, no ano lectivo de 1993/1994 e os 9% em 1999/2000. O comportamento desta taxa não se mantém constante ao longo de todos os anos lectivos analisados. No concelho de Coimbra, o valor mínimo encontrado situa-se nos 2,6%, no ano lectivo de 1994/1995 e o valor máximo desta taxa é de 21%, no ano lectivo de 1995/1996. À semelhança do que foi referido para a análise dos valores registados a nível nacional, também neste concelho a taxa de desistência não apresenta valores constantes. Em dois anos lectivos consecutivos, apresenta os dois valores extremos observados. De referir que no ano lectivo de 1996/1997, a taxa de desistência foi negativa, o que significa que se registaram algumas entradas de crianças e jovens das comunidades ciganas nos estabelecimentos de ensino. Constatamos que o grupo, a nível nacional que apresenta as maiores taxas de desistência, é o grupo dos alunos não lusos – no qual estão incluídos os alunos ciganos – em qualquer um dos anos analisados.

¹¹ Trata-se, segundo informação obtida, de um macro-sistema multidimensional que, desde 1993, abrange o universo das escolas públicas do Ensino Básico e Secundário do Continente. Os dados são fornecidos pelo GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação dos Sistema Educativo – do Ministério da Educação, mas que são tratados por um programa informático específico, cuja manutenção é actualmente mantida pelo ACIME.

¹¹ Segundo informação fornecida directamente pelo ACIME, o Secretariado Entreculturas começou por ser designado por Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural tendo sido criado pelo Despacho Normativo n.º 63/91, datado de 13 de Março, pelo então Ministro da Educação Eng.º Roberto Carneiro, encontrando-se na dependência deste Ministério. Desenvolveu o Projecto de Educação Intercultural em duas fases: nos anos lectivos de 1993/94 e de 1996/97 (Despacho 170/ME/93 e 78/ME/96). Em 1992, passa a designar-se também por Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Entreculturas. No ano de 2001, o Secretariado Entreculturas sucede ao anterior Secretariado Coordenador, através do Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro e fica com dupla dependência: dependência directa do membro do Governo que tiver a seu cargo as questões da igualdade e na dependência do Ministro da Educação. Desde Fevereiro de 2004 que o Entreculturas está integrado no ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

A nível do concelho de Coimbra a taxa de desistência também não apresenta valores nem constantes, nem próximos. Os alunos ciganos destacam-se na maioria dos anos lectivos pela desistência.

QUADRO 8 – TAXA DE DESISTÊNCIA DE ALUNOS NACIONAIS, NÃO LUSOS E PERTENCENTES AO GRUPO ÉTNICO CIGANO EM PORTUGAL CONTINENTAL E NO CONCELHO DE COIMBRA ENTRE OS ANOS LECTIVOS DE 1992/1993 E 2000/2001 (%)

Ano Lectivo	Portugal Continental			Concelho de Coimbra		
	Total	Não Lusos	Ciganos	Total	Não Lusos	Ciganos
1992/1993	0,9	4,8	4	-0,1	0,7	10
1993/1994	1,1	3,9	0,5	1,1	4,1	14,3
1994/1995	1,6	5,9	3,1	0,9	5,8	2,6
1995/1996	3,3	11,4	3,8	5	16,1	21
1996/1997	3	7,9	4,7	1,2	5,3	-2
1997/1998	3,4	15,4	3,2	3,3	13	6,5
1998/1999	2,9	8,1	5,9	1,1	5,8	9
1999/2000	3,1	9,8	9	1,4	9,2	15
2000/2001	3,4	10	7,7	1,9	9,6	7,3

Fonte: Base de Dados Entreculturas

A percentagem dos alunos que se graduaram nos estabelecimentos de ensino frequentados é-nos dada pela taxa de diplomação. Uma vez que, como verificamos anteriormente, não existem alunos pertencentes ao grupo étnico cigano matriculados no ensino secundário no distrito de Coimbra, a nossa atenção neste distrito e, mais concretamente no concelho de Coimbra, foca-se apenas ao nível do ensino básico.

QUADRO 9 – TAXA DE DIPLOMAÇÃO DO TOTAL DE ALUNOS, ALUNOS NÃO LUSOS E ALUNOS PERTENCENTES AO GRUPO ÉTNICO CIGANO NO ENSINO BÁSICO, EM PORTUGAL CONTINENTAL E NO CONCELHO DE COIMBRA (%)

Ano Lectivo	Portugal Continental			Concelho de Coimbra		
	Total	Não Lusos	Ciganos	Total	Não Lusos	Ciganos
1992/1993	88,7	87,6	66,5	91,1	88,9	50,0
1993/1994	93,1	90,2	62,1	95,0	88,0	50,0
1994/1995	89,0	87,0	53,0	90,0	90,0	67,0
1995/1996	88,0	85,0	54,0	90,0	90,0	58,0
1996/1997	87,0	84,0	49,0	88,0	87,0	50,0
1997/1998	88,0	85,0	57,0	91,0	92,0	80,0
1998/1999	85,0	87,0	70,0	88,0	92,0	82,0
1999/2000	84,0	87,0	75,0	88,0	92,0	88,0
2000/2001	82,0	86,0	79,0	87,0	94,0	73,0

Fonte: Base de Dados Entreculturas

A taxa de diplomação entre os alunos a nível nacional varia entre os 82% no ano lectivo de 2000/2001 e os 93,1% no ano lectivo de 1993/1994. Já em relação aos alunos pertencentes às comunidades ciganas verificamos que os valores mínimos e máximos variam entre os 49% no ano lectivo de 1996/1997 e os 79% no ano lectivo de 2000/2001.

No concelho de Coimbra, entre os alunos pertencentes às comunidades ciganos, constatamos que o valor mínimo desta taxa se situa nos 50% e é observado em três anos lectivos, dois dos quais consecutivos; 1992/1993, 1993/1994 e em 1996/1997. É durante este ano lectivo que se regista, como já foi referido anteriormente, o valor mínimo a nível nacional. Como podemos observar ainda no quadro 9, é no ano lectivo de 1999/2000 que a taxa de diplomação atinge o valor mais elevado dos anos analisados com 88%.

Através da ligação que foi estabelecida com entidades públicas e projectos responsáveis por intervenções no campo da inclusão de jovens designadamente ao Projecto Escolhas foi possível estabelecer uma aproximação mais intensa e mais rigorosa no que concerne à investigação da realidade do nosso objecto de estudo na cidade de Coimbra.

4. 2. 2. PROJECTO TRAMPOLIM

Este projecto está inserido no Programa Escolhas e resulta da inicia de várias organizações reunidas em consórcio, nomeadamente a Câmara Municipal de Coimbra, o Inovinter, o Agrupamento de Escolas da Pedrulha, a Caritas Diocesana de Coimbra, o Cearte e a Associação Social Recreativa, cultural Cigana de Coimbra.

Nasce da necessidade que a autarquia de Coimbra sentiu de intervir com o propósito de minorar os efeitos da desintegração social dos munícipes, face à realidade social presente nos bairros de realojamento da Rosa e do Ingote, em Coimbra.

Destina-se fundamentalmente a crianças e jovens moradores nos Bairros Municipais supracitados tendo como objectivo responder às necessidades, motivações e expectativas destes em matéria de ocupação de tempos livres através da dinamização de Espaços, Serviços e Actividades que contribuem para o desenvolvimento e/ou reforço de competências pessoais, escolares, sociais e profissionais essenciais à melhoria da qualidade de vida e ao seu processo de inclusão.

Através da participação da referida população nas diversas actividades propostas, proporciona a aquisição de um conjunto de competências e atitudes impulsionadoras para a definição de projectos de vida mais saudáveis e adaptados à realidade social.

Entre os parceiros deste projecto, encontra-se o Agrupamento de Escolas da Pedrulha, que tem que tem 31 escolas na sua dependência e onde se inclui a Escola Básica do 1.º Ciclo do Ingote, à qual o Projecto Trampolim presta apoio.

4. 2. 3. PROJECTO RENOVAR ORIGENS

Os elementos sobre a apresentação deste projecto e o seu enquadramento foram obtidos em várias reuniões, que tiveram lugar em Coimbra, na Casa Aninhas, com as coordenadoras do mesmo, a Dra. Susana Marçal e Dra. Olga Fernandes.

Este projecto teve início em Novembro de 2004, apenas com o nome Projecto Origens e a sua vigência prolongou-se até Outubro de 2006. Apresentava como zona de intervenção, oito freguesias da cidade de Coimbra – S. Bartolomeu, Sé Nova, Sta. Cruz, Almedina, Sta. Clara, Eiras, Sto. António dos Olivais e Ceira. Apresentava como público-alvo, as populações desfavorecidas, concentrando as suas atenções nas crianças e jovens de idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e entre os 19 e os 24 anos e nas famílias imigrantes e/ou pertencentes a minorias étnicas, tanto sedentarizadas como nómadas passantes pela cidade de Coimbra. O projecto centrava-se na promoção da integração social e baseava-se no trabalho comunitário, enquanto promotor do exercício pleno do direito à cidadania.

A proposta de intervenção com as populações tanto imigrantes, como pertencentes a minorias étnicas, surgiu após trabalho de campo realizado por técnicos da Associação Integrar, que conduziu à conclusão de que o número de indivíduos imigrantes e pertencentes a minorias étnicas na cidade de Coimbra, era crescente. Os dados dos responsáveis deste projecto apontam, segundo dados fornecidos pelo SEF, para cerca de 2.700 imigrantes residentes na cidade e 370 indivíduos pertencentes às comunidades ciganas. Destes, 1,9% dos imigrantes (50 indivíduos) e 30% da comunidade cigana (110 indivíduos), constituíram inicialmente o público-alvo deste projecto, totalizando 160 indivíduos.

Alguns destes indivíduos conheciam como residência uma barraca ou carrinhas, não tendo acesso, por exemplo, aos equipamentos mais elementares no campo da higiene tão necessários para terem uma vida digna e salutar. Vagueavam pela cidade em busca de trabalho, que acabavam por não obter devido ao fenómeno de exclusão ou mendigavam para sobreviver.

As crianças que registavam insucesso escolar optavam, na maioria das vezes, por abandonar os estudos, sem cumprir a escolaridade obrigatória, possuindo uma informação muito escassa a vários níveis como a saúde, a prevenção, a acção social, os direitos humanos e cívicos, etc. Cerca de 45% das crianças e 60% dos jovens encontravam-se sinalizados por abandono ou absentismo ou insucesso escolar devido ao sistema educacional que se pode apresentar inadequado a estes jovens. Não têm acesso a equipamentos lúdico-pedagógicos fundamentais para uma infância equilibrada e justa, devido às baixas condições sócio-económicas das suas famílias. Uma preocupação para os técnicos que coordenam este projecto é o facto destas crianças se tornarem rapidamente pais adolescentes com um nível cognitivo muito pobre tanto no que concerne ao tratamento e educação

de uma criança como no que respeita à selecção de entidades a recorrer quando surgem os problemas de índole social e educativa.

A saúde dos utentes deste projecto constituiu também uma preocupação para os responsáveis do projecto: 45% das crianças, 40% dos jovens e 35% dos adultos apresentavam problemas como parasitismo, picadas de pulga, piolhos, sarna, desidratação da pele, problemas respiratórios graves, conjuntivite e gripes, cáries, maternidade precoce, devido essencialmente aos graves problemas económicos, às condições muito precárias de habitação e à inexistência do conhecimento de uma educação para a saúde.

Assim, colocaram os seguintes objectivos globais para esta intervenção:

- a) Promover a integração social e comunitária;
- b) Promover melhores condições de vida às populações desfavorecidas;
- c) Promover a aquisição de novas competências sociais e pessoais.

No sentido de proporcionar uma melhor realização das acções e alcance dos objectivos propostos, este grupo procurou recorrer a metodologias de índole não formal, seguindo uma vertente activa e participativa, em que os envolvidos tiveram a oportunidade de ser actores e autores do seu próprio desenvolvimento e integração.

No diagnóstico inicial elaborado por esta equipa, colocaram seis dos que consideravam ser os principais problemas protagonizados pela população alvo deste projecto. O primeiro problema fazia referência ao abandono, ao absentismo e ao insucesso escolar – 45% das crianças e 60% dos jovens estavam sinalizados ou por absentismo, ou por baixo nível de rendimento escolar, ou por abandonar a escola sem cumprir a escolaridade obrigatória. Encontraram três causas prováveis para este problema: cultura e língua; sistema educacional inadequado e as baixas habilitações literárias dos encarregados e educação. Este problema afectava principalmente as crianças e os jovens. Entre os recursos disponíveis para fazer face a esta situação encontramos a figura do mediador Sócio-Cultural, entre outros.

O Projecto Renovar Origens inicia-se em Dezembro de 2006, encontrando-se em vigor até Outubro de 2009. O hiato resultante das datas de finalização do Projecto Origens e o início do Projecto Renovar Origens não se encontra vazio de actividade. Toda a equipa deste projecto, continuou a fazer o devido acompanhamento a toda a população. Pretende dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela Associação Integrar, no âmbito do Programa Escolhas 2.^a Geração. Tem como alvo crianças, jovens e as respectivas famílias de minorias étnicas e/ou imigrantes com idades compreendidas entre os 6 e os 24 anos.

A área geográfica de intervenção deste projecto é constituída por sete freguesias do Concelho de Coimbra: São Bartolomeu, Santa Cruz, Almedina, Sé Nova, Eiras, Santo António dos Olivais e Santa Clara.

Apresenta como objectivos principais:

- Promover a inserção e a integração social e escolar das crianças e jovens descendentes de imigrantes ou minorias étnicas;
- Proporcionar a melhoria das condições de vida das crianças e jovens destinatários do projecto;
- Promover a aquisição de competências básicas potenciadoras da inclusão social, formativa ou profissional dos destinatários.

Mantém a sua actuação junto das populações-alvo, privilegiando uma intervenção in loco. Mantém também actividades como a animação comunitária e as actividades de promoção de higiene. Ainda segundo as responsáveis pelo projecto, devido à sua dimensão evolutiva, está a ser dado um ênfase especial nas actividades de cariz pré-formativo/pré-profissional com vista à aquisição de competências básicas específicas para a integração plena na sociedade dos destinatários directos e indirectos deste projecto.

4. 3. OS MEDIADORES SÓCIO-CULTURAIS

A introdução dos mediadores sócio-culturais foi estabelecida pela Lei n.º 105/2001 de 31 de Agosto e, de acordo com uma pesquisa conduzida pelo ACIDI, registaram-se mais de uma centena de pedidos para mediadores por parte das escolas. Apesar do impacto desta iniciativa ser considerável existem ainda problemas nomeadamente no que concerne às dificuldades no processo de colocação e à perspectiva de carreira uma vez que se trata de um trabalho precário. A introdução da mediação cultural nas escolas foi uma das medidas especificamente desenvolvidas tendo em vista os alunos das comunidades ciganas. Mais tarde, no entanto, esta medida viu as suas competências iniciais alargadas, englobando agora também outras comunidades (EUMS, 2006: 84 – 85).

Dos mediadores sócio-culturais que se encontram a exercer funções em Coimbra, foram entrevistados dois.

O tipo de instrumento utilizado para recolher as respostas junto dos mediadores sócio-culturais foi o inquérito (anexo 3) que alternava questões abertas e questões fechadas. A formulação e a ordem das questões eram fixas e orientadas pelo entrevistador. O entrevistado podia dar uma resposta tão longa quanto desejasse podendo ser incitado pelo entrevistador. As questões fechadas eram, na sua maioria, em forma de escala de Likert, possibilitando cinco respostas alternativas (*Discordo Totalmente; Discordo; Nem Discordo Nem Concordo; Concordo e Concordo Totalmente*).

O primeiro entrevistado, a quem chamaremos Ana, é do sexo feminino e tem 26 anos de idade. Desenvolve esta actividade de mediadora, colocada pela DREC, há 3 anos. Tem nacionalidade portuguesa, pertence à comunidade cigana e tem o 9.º ano de escolaridade. Não tem formação específica na área da mediação sócio-cultural. Nunca tinha ouvido falar nem nunca recebeu nenhuma informação em Educação Intercultural, pelo que se sente muito mal informada.

O segundo entrevistado, a quem chamaremos António, pertence ao sexo masculino e tem 34 anos de idade. Exerce a sua actividade de mediador sócio-cultural - também colocado pela DREC - há 6 anos. Tem nacionalidade portuguesa, pertence à comunidade cigana e tem o 6.º ano de escolaridade. Este entrevistado, à semelhança do primeiro, também não apresentava formação específica na área da mediação sócio-cultural. Já tinha falar de Educação Intercultural e afirmou que se sentia muito bem informado nesta temática, embora nunca tivesse recebido nenhuma informação neste âmbito.

Os dois mediadores entrevistados concordaram com o facto de que a sua presença promovia e/ou reforçava o diálogo intercultural.

Perante a afirmação de que a presença dos mediadores sócio-culturais favorece a integração de elementos de minorias étnicas, designadamente de alunos das comunidades ciganas e ainda que promove e/ou reforça o diálogo intercultural, a Ana, concordou. A sua posição também foi de concordância nas questões seguintes da entrevista, ou seja, concordou que a presença dos mediadores sócio-culturais reforça a coesão social, contribui para a resolução de conflitos sócio-culturais e para a definição de estratégias de intervenção social, facilita a comunicação entre os profissionais (professores, pessoal administrativo, pessoal auxiliar, etc.) e os alunos das comunidades ciganas e promove a inclusão dos alunos destas comunidades em igualdade de condições.

O António apresentou uma posição semelhante. Concordou com as afirmações de que a presença dos mediadores sócio-culturais favorece a integração de elementos de minorias étnicas, designadamente de alunos das comunidades ciganas e reforça a coesão social e concorda totalmente com o facto desta presença promover e/ou reforçar o diálogo intercultural, contribuir para a resolução de conflitos sócio-culturais, contribuir para a definição de estratégias de intervenção social, facilitar a comunicação entre os profissionais (professores, pessoal administrativo, pessoal auxiliar, etc.) e os alunos das comunidades ciganas e promove a inclusão dos alunos das comunidades ciganas em igualdade de condições.

Os dois concordam que a sua presença na escola e o trabalho que têm desempenhado, tem ajudado a melhorar as relações e aproximar as comunidades ciganas e não ciganas. Também referiram que a sua presença resultou no aumento de crianças matriculadas na escola. A Ana refere o incentivo que a sua presença representa e na possibilidade dos alunos das comunidades ciganas poderem falar com alguém da sua etnia, enquanto o António, realçou o controlo que habitualmente faz sobre a

assiduidade e sobre o sucesso e insucesso dos alunos das comunidades ciganas que frequentam o estabelecimento de ensino onde se encontra colocado.

A presença dos mediadores nas escolas, na opinião destes entrevistados, reforça a coesão social, contribui para a resolução de conflitos sócio-culturais e para a definição de estratégias sócio-culturais, facilita a comunicação entre os profissionais ligados à escola, como os professores, o pessoal administrativo, os auxiliares de acção educativa, etc. e os alunos das comunidades ciganas e promove ainda a inclusão destes alunos em igualdade de condições.

4. 4. OS PROFESSORES

Os professores são os agentes basilares da educação escolar. Têm a seu cargo fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural. Devem respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos, valorizando os diferentes saberes e culturas, combatendo processos de exclusão e discriminação. Devem desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, que conduzam ao sucesso e à realização de cada aluno num quadro sócio-cultural de diversidade das sociedades e de heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos. A escola e a comunidade devem ser perspectivadas pelos professores como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática.

4. 4. 1. O QUESTIONÁRIO

O instrumento de colheita de dados utilizado foi o questionário (anexo 1). Este questionário foi previamente testado junto de um pequeno número de docentes que não foram incluídos na amostra. Este teste prévio que teve como objectivo testar a compreensão e a adequação, a clareza das instruções e da escala das respostas permitiu detectar algumas questões deficientes, alguns esquecimentos e ambiguidades e outros problemas que as respostas levantavam, permitindo o aperfeiçoamento do mesmo com a introdução das alterações sugeridas.

O preenchimento do questionário definitivo decorreu nas escolas que colaboraram neste estudo, após o contacto e respectivo pedido de autorização efectuado junto dos respectivos Conselhos Executivos e Direcções destes estabelecimentos de ensino.

Todas as escolas que participaram neste estudo, afirmaram-se como escolas inclusivas tanto pela consulta aos Planos Curriculares de Agrupamento, como nos Planos Curriculares de Escola, como nos contactos estabelecidos com os Conselhos Executivos e com as Direcções destes

estabelecimentos de ensino. No entanto, em nenhum dos instrumentos base dos actos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino participantes – apesar de dois agrupamentos serem parceiros dos projectos existentes em Coimbra e integrados no Programa Escolhas – mencionavam especificamente a presença de alunos da comunidade cigana nem medidas que visassem a inclusão efectiva destes alunos. A razão apontada foi a mesma que nos foi dada pela DGIDC cumprindo-se assim o princípio da igualdade de direitos de todos os cidadãos portugueses.

4. 4. 2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A partir das indicações obtidas, tendo como fontes as coordenadoras dos dois projectos que se encontram a trabalhar no terreno, foi entregue um inquérito, previamente elaborado, em três agrupamentos escolares e num instituto educativo em Coimbra, como se demonstra no quadro 10. Destas instituições, apenas duas são parceiras nos projectos de Coimbra integrados no Programa Escolhas: o Agrupamento de Escolas de Alice Gouveia, é parceiro do Projecto Renovar Origens e o Agrupamento de Escolas de Pedrulha é parceiro do Projecto Trampolim. Coloca-se a questão: “porquê analisar as outras duas instituições?” Através dos contactos estabelecidos com os coordenadores de cada um dos projectos supracitados, verificou-se que alguns dos seus utentes que se encontram em idade escolar, não frequentavam apenas as escolas ou os agrupamentos escolares ligados aos projectos. Assim, alguns utentes do Projecto Renovar Origens, frequentam o Agrupamento de Escolas de Silva Gaio e alguns utentes do Projecto Trampolim, frequentam o Instituto Educativo de Lordemão.

De 374 inquéritos entregues, foi possível recolher 104, o que corresponde a 27,81% dos inquéritos distribuídos.

QUADRO 10 – RELAÇÃO DE INQUÉRITOS ENTREGUES E RECOLHIDOS POR ESTABELECIMENTO ESCOLAR

Nome do Estabelecimento Escolar	Número de Professores	Número de Inquéritos Entregues	Número de Inquéritos Recolhidos	% de Inquéritos Recolhidos
Agrupamentos de Escolas de Alice Gouveia	156	100	42	42%
Agrupamento de Escolas de Silva Gaio	142	120	29	14,2%
Agrupamento de Escolas de Pedrulha	205	104	23	22,1%
Instituto Educativo de Lordemão	50	50	8	16%
TOTAL	553	374	104	27,8%

4. 4. 3. DADOS BIOGRÁFICOS

Após a recolha dos inquéritos e o respectivo tratamento estatístico de dados, verificou-se que vinte e cinco, o que corresponde a 24%, leccionam em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico; sessenta e três, correspondendo a 60,6%, leccionam em escolas do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico; oito professores, o que equivale a 7,7% leccionam numa instituição privada e oito docentes não responderam a esta questão.

Verificamos que a nacionalidade predominante é a portuguesa, com noventa e oito respostas, correspondendo a 94,2% do total dos inquiridos. A esta questão não responderam seis professores, o que corresponde a 5,8%.

Sete dos inquiridos encontram-se no grupo etário entre os vinte e os trinta anos, correspondendo a 6,7% dos inquiridos; dezoito, entre os trinta e um e os quarenta anos, correspondendo a 18%; trinta e sete entre os quarenta e um e os cinquenta anos, correspondendo a 35,6% e a maior parte dos inquiridos, 39,4% tem mais de cinquenta e um anos. Um dos inquiridos não divulgou o grupo etário em que se encontra.

Destes, sessenta e quatro são do sexo feminino, o que corresponde a 61,5% e dezasseis são do sexo masculino, correspondendo a 15,4%. De referir ainda que vinte e quatro professores que responderam ao inquérito, o que corresponde a 23,1%, não referiram qual o sexo a que pertencem.

Em relação às respectivas habilitações académicas dos professores inquiridos, catorze têm o Bacharelato, oitenta e dois a Licenciatura, encontramos um professor com mestrado e dois com doutoramento.

As habilitações profissionais dos professores inquiridos ficaram distribuídas do seguinte modo: trinta e nove, o que corresponde a 37,5% fizeram estágio integrado; catorze fizeram a sua profissionalização em exercício, o que corresponde a 13,46% dos inquiridos; dezanove professores fizeram a sua profissionalização em serviço, correspondendo a 18,26%; vinte e três realizaram um estágio clássico, o que corresponde a 22,11%. Um dos professores inquiridos realizou estágio pela Universidade Aberta, enquadrando-se assim na opção “outra” e oito, o que corresponde a 7,69% não responderam a esta questão.

No que concerne à situação dos professores em relação à sua carreira profissional, constatamos que a maioria dos professores, oitenta, que respondeu ao inquérito, se encontra nos Quadros de Escola de Nomeação Definitiva, o que corresponde a 76,9%; dezasseis, encontram-se no Quadro de Zona Pedagógica, correspondendo a 15,4%; seis docentes, o que corresponde a 5,8%, encontram-se na situação de contratados e dois inquiridos não responderam a esta questão.

Verificámos ainda que os docentes que responderam maioritariamente são os que têm mais anos de serviço docente. Encontramos dois professores com menos de um ano de serviço, o que corresponde a 1,9%; seis professores que apresentam entre um e cinco anos de serviço, correspondendo a 5,8%; entre os seis e os dez anos de serviço responderam onze professores o que corresponde a 10,6%; entre os onze e os quinze anos de serviço, temos seis professores, correspondendo a 5,8%; entre os dezasseis e os vinte anos, oito docentes, equivalendo a 7,7% e com mais de vinte anos de serviço prestado temos sessenta e nove professores, o que corresponde a 66,3%. De registar ainda que dois docentes não responderam a esta questão, equivalendo em termos percentuais a 1,9%.

Em relação ao tempo de serviço prestado pelos docentes no estabelecimento de ensino onde se encontram, verificamos que vinte e dois professores, o que corresponde a 21,2%, encontram-se colocados há menos de um ano; dezanove dos inquiridos, correspondendo a 18,3%, entre um e cinco anos; vinte e oito professores (26,9%), entre os seis e os dez anos; dezanove (18,3%) entre os onze e os quinze anos; dez (9,6%), entre os dezasseis e os vinte anos e seis elementos (5,8%) encontram-se colocados na mesma escola há mais de vinte anos.

4. 4. 4. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Relativamente à Educação Intercultural, 84 dos docentes inquiridos já tinham ouvido falar, o que corresponde a 80,8% da amostra, enquanto 19 professores nunca tinham ouvido falar (18,3%). Um dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Entre os professores que já tinham ouvido falar em Educação Intercultural, 2 sentiam-se muito mal informados (1,9%); 23 mal informados (22,1%), 27 não se sentiam nem mal, nem bem informados (26%), 22 professores (21,2%) sentiam-se bem informados e apenas 2 responderam sentirem-se muito bem informados. Oito professores não responderam a esta questão.

Apenas 23 professores, equivalente a 22% dos professores que constituem a amostra já tinham recebido alguma informação no âmbito da Educação Intercultural, enquanto 81 dos inquiridos responderam que não, o que equivale a 78%.

A informação sobre a Educação Intercultural foi obtida por 8 docentes (7,7%), a partir de formação inicial; 5 docentes responderam que foi através de formação contínua e 6 docentes afirmaram ter sido de outra forma, como a especialização e através de pesquisas na Internet e/ou em consultas bibliográficas. Quatro professores não responderam a esta questão.

Os docentes, na sua maioria, como podemos verificar através da análise do quadro 11, concordaram que os professores que ensinam directamente os alunos das comunidades ciganas, necessitam de uma informação e formação específicas.

QUADRO 11 – NECESSIDADE DE UMA INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS DOCENTES

Grau De Concordância/Discordância	Frequências	Percentagem (%)
Discorda Totalmente	3	2,9
Discorda	5	4,8
Não Discorda, Nem Concorda	19	18,3
Concorda	46	44,2
Concorda Totalmente	23	22,1
NS/NR	8	7,7
TOTAL	104	100,0

Da amostra recolhida, 3 docentes, equivalendo a 2,9% discordaram totalmente; 5 professores, equivalendo 4,8%, discordaram; 19, correspondendo a 18,3% nem concordaram nem discordaram; quarenta e seis professores, o que corresponde a 44,2%, concordaram e vinte e três, ou seja 22,1%, concordaram totalmente. Oito professores não responderam a esta questão.

A importância da formação em Educação Intercultural não é apenas para os professores que têm alunos provenientes das comunidades ciganas nas suas salas de aulas. Os professores que responderam a este inquérito concordam, na sua maioria, que existe a necessidade de formação para todos os docentes.

Os professores, na sua maioria (52,9% concordam e 19,2% concordam totalmente), estão de acordo com a necessidade de uma formação em Educação Intercultural, mesmo para os docentes que não tenham nas suas salas de aula alunos das comunidades ciganas.

Os docentes que participaram neste inquérito estabeleceram uma relação entre o sucesso escolar dos alunos pertencentes às comunidades ciganas e a aplicação da pedagogia intercultural nas aulas. Dois professores, o que equivale a 1,9% da amostra discordam totalmente; 5 docentes, equivalendo a 4,8% discordam; 32 professores, ou seja 30,8% não concordam nem discordam; 40 professores o que perfaz 38,5% concordam; catorze professores correspondendo a 13,5% concordam totalmente. Onze professores, ou seja 10,6% da amostra recolhida não responderam a esta questão.

Assim, Educação Intercultural é um tema que é do conhecimento da maioria dos professores que colaboraram no inquérito uma vez que a escola tem acolhido ao longo dos últimos anos um número cada vez maior de alunos de várias proveniências culturais, além dos alunos das comunidades ciganas, reflectindo uma enorme diversidade, à qual é necessário responder com o desenvolvimento de estratégias diferenciadas. No entanto, os professores que se consideram bem informados ou muito bem informados constituem ainda uma minoria. Este facto resulta essencialmente da falta de informação por parte dos professores, que assenta essencialmente na carência de oferta de acções de formação contínua nesta área. No entanto, os professores reconheceram a necessidade de um aprofundamento dos conhecimentos, tanto para aqueles que têm alunos das comunidades ciganas

nas suas turmas, como para aqueles que não têm e reconhecem na aplicação da pedagogia intercultural uma relação com o sucesso obtido por estes alunos.

4. 4. 5. ATITUDES DOS PROFESSORES

Da amostra recolhida constatamos que 56 docentes, o que corresponde a 53,85% têm alunos das comunidades ciganas nas suas aulas e 47 disseram não têm, o que equivale a 45,19%. Um professor não respondeu a esta questão.

Em termos de anos de experiência que os docentes inquiridos possuem com alunos pertencentes às comunidades ciganas, verificamos que 37 (35,6% da amostra) apresentavam menos de um ano de experiência; 41 professores (39,4%) possuíam entre um e cinco anos; entre seis e dez anos, encontramos 9 professores, (8,7%); no intervalo de tempo entre os onze e os quinze anos, 7 professores (6,7%). Nos intervalos entre os dezasseis e os vinte anos e mais de vinte anos, contamos apenas com 1 professor em cada, o que equivale a 0,96% para cada um destes intervalos. Oito professores (7,7%) não responderam a esta questão.

4. 4. 5. 1. INTEGRAÇÃO

Para 84 professores, o que corresponde a 80,8% da amostra, os alunos oriundos das comunidades ciganas apresentam dificuldades de inclusão escolar, enquanto 17 professores (16,3%) responderam que não. Três professores (2,9%) não responderam a esta questão.

No entanto, quando questionados sobre se consideram estes alunos desintegrados, o número de professores que diz sim, diminui para 67, correspondendo este número a 64,4% da amostra, enquanto 30 professores respondem não, equivalendo a 28,8%. Sete dos professores não respondem a esta questão.

Parece existir uma relação entre o número de alunos provenientes das comunidades ciganas em contexto de sala de aula e de turma e as dificuldades sentidas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Quatro professores, o que equivale a 3,8% da amostra obtida discordam totalmente; 11 professores, o que corresponde a 10,6% discordam; 24 professores, correspondendo a 23,1% não concordam, nem discordam, mantendo uma posição de neutralidade; 38 professores, ou 36,5% da amostra, concordam e 19 docentes, correspondendo a 18,3%, concordam totalmente; existem ainda 8 professores que não responderam a esta questão.

QUADRO 12 - CONSIDERA QUE QUANTO MAIOR FOR O NÚMERO DE ALUNOS CIGANOS NUMA TURMA MAIOR É A DIFICULDADE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?

GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Discorda Totalmente	4	10,6
Discorda	11	10,6
Não Discorda, Nem Concorda	24	23,1
Concorda	38	36,5
Concorda Totalmente	19	36,5
NS/NR	8	7,7
TOTAL	104	100

Assim, verificamos que a maioria dos professores concorda que os alunos pertencentes às comunidades ciganas evidenciam dificuldades de inclusão escolar, apresentam dificuldades de integração e que quanto maior for o número destes alunos em contexto de turma, mais difícil será o desenrolar do normal funcionamento do processo ensino-aprendizagem.

4. 4. 5. 2. RESPEITO PELA ALTERIDADE

Relativamente à presença de alunos ciganos nas turmas e as tensões que este facto pode provocar nos professores, constatamos que 9 professores, o equivalente a 8,7%, discordam completamente; 23, o que corresponde a 22,1%, apenas discordam; 29 professores, correspondendo a 27,9% nem concordam nem discordam; 32 professores concordam, o que equivale a 30,8% e 7 professores concordam completamente. Quatro professores não responderam a esta questão.

No que concerne à existência de problemas entre docentes e alunos oriundos das comunidades ciganas, 43 professores, o que equivale a 41,3% da amostra, responderam sim, que já tinham tido algum tipo de problema, enquanto 60 o que corresponde a 57,7%, a maioria, responderam que não. Um professor não respondeu a esta questão.

Como já observámos, são frequentes as afirmações dos professores sobre as perturbações que os alunos provenientes das comunidades ciganas provocam nas aulas. Quisemos saber, segundo a opinião e a experiência dos professores questionados qual a origem destas perturbações.

QUADRO 13 – ORIGEM DAS PERTURBAÇÕES PROVOCADAS PELA PRESENÇA DE ALUNOS DAS COMUNIDADE CIGANAS SEGUNDO OS PROFESSORES

GRAU DE CONCORDÂNCIA /DISCORDÂNCIA	DISCORDA TOTALMENTE		DISCORDA		NÃO DISCORDA, NEM CONCORDA		CONCORDA		CONCORDA TOTALMENTE		NS/NR		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Deficit intelectual, académico e linguístico.	18	17,3	31	29,8	21	20,2	24	23,1	7	6,7	3	2,9	104	100
Hábitos comportamentais e/ou culturais.	2	1,9	2	1,9	10	9,6	61	58,7	27	26	2	1,9	104	100
Diferentes valores, crenças e motivações	2	1,9	7	6,7	14	13,5	54	51,9	24	23,1	3	2,9	104	100

Como podemos constatar após a análise do quadro 13 em relação à amostra obtida, quando a questão se coloca em relação ao *deficit* intelectual, académico ou linguístico, 18 docentes discordam completamente, 31 discordam, 21 professores nem concordam nem discordam, 24 concordam e apenas 7 docentes concordam completamente.

Já relativamente aos hábitos comportamentais e /ou culturais, encontramos as respostas distribuídas do seguinte modo: 2 (1,9%) professores discordam completamente, 2 (1,9%) apenas discordam, 10 (9,6%) nem concordam nem discordam, 61 (58,7%) concordam e 27 (26%) concordam completamente.

No que diz respeito à diferença de valores, de crenças e de motivações, vamos encontrar uma distribuição de respostas semelhante à questão anterior. Dois professores (1,9%) discordam completamente, 7 (6,7%) discordam, 14 (13,5%) docentes nem concordam nem discordam, 54 (51,9%) concordam e 24 (23,1%) concordam completamente.

Pela descrição feita anteriormente podemos constatar que os professores imputam as perturbações sentidas dentro da escola aos hábitos comportamentais e/ou culturais e aos diferentes valores, crenças e motivações.

A falta de assiduidade por parte dos alunos das comunidades ciganas é reconhecida pela maioria dos professores que responderam ao inquérito. A maioria dos professores, 67 (64,4%), considera estes alunos pouco assíduos; 23 consideram-nos bastante assíduos e apenas 3 docentes (2,9%), consideram-nos muito assíduos. Onze professores não responderam a esta questão.

Quando estabelecemos a relação entre a atribuição do Rendimento Social de Inserção atribuído às famílias ciganas e o cumprimento de assiduidade escolar por parte das crianças e jovens destas

comunidades, 6 professores (5,8%) discordaram totalmente; 3 docentes (2,9%) discordaram; 25 (24%) não concordaram nem discordaram. Porém 31 professores (29,8%) concordaram e 28 (26,9%), concordaram totalmente, o que constitui uma maioria. Onze professores não responderam a esta questão.

A maioria dos professores questionados é de opinião que o contexto familiar em que os jovens ciganos estão inseridos é determinante e reflecte-se no seu sucesso escolar. Apenas 1 docente (1%) discorda totalmente; 6 professores (5,8%) não concordam nem discordam; 54 professores (51,9%) concordam e 36 (34,6%) concordam totalmente. Sete professores (6,7%) não responderam a esta questão.

**QUADRO 14 – INFLUÊNCIA DO CONTEXTO FAMILIAR DOS JOVENS CIGANOS
NO SEU SUCESSO ESCOLAR**

GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Discorda Totalmente	1	1,0
Discorda	0	0
Não Discorda, Nem concorda	6	5,8
Concorda	54	51,9
Concorda Totalmente	36	34,6
NS/NR	7	6,7
TOTAL	104	100,0

Assim, no que concerne ao respeito pela alteridade, verifica-se que a diferença imposta pela presença de alunos pertencentes às comunidades ciganas provoca algumas tensões nos professores. No entanto, e ao contrário do que se esperaria, estes professores não constituem uma maioria, embora o seu número seja significativo. A quantidade de professores que revelou ter tido algum tipo de problemas com estes alunos, apesar de ser significativo, também não é expresso pela maioria, o que se poderá explicar pela aplicação de alguma pedagogia intercultural por parte dos docentes. Quando as perturbações acontecem, na opinião dos professores, devem-se essencialmente aos hábitos comportamentais e/ou culturais e aos diferentes valores, crenças e motivações por parte dos alunos ciganos. Como seria de esperar, os alunos ciganos foram considerados bastante absentistas pelos professores que também consideraram que quando existe assiduidade isso é devido essencialmente ao Rendimento de Inserção Social que é atribuído às famílias. A relação entre o contexto familiar onde os jovens ciganos estão inseridos e o seu sucesso foi considerado determinante pela maioria dos professores. Tradicionalmente as famílias ciganas apresentam motivações e interesses que são divergentes àqueles apresentados pela escola, não reconhecendo nesta muitas utilidades.

4. 4. 5. 3. APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

A existência, na escola, de apoios educativos destinados aos alunos provenientes das comunidades ciganas, pode constituir uma estratégia para diminuir o insucesso dos alunos ciganos. No entanto, verificamos que 24 docentes, o que corresponde a 23,1% da amostra obtida, respondem que não existe nenhum, 34, correspondendo a 32,7% afirmam que existem poucos, a mesma quantidade de docentes indica que existem bastantes, 4 professores, o que corresponde a 3,8% dizem que existem muitos e oito professores não responderam a esta questão. Os responsáveis pelos agrupamentos onde foram colocados os inquiridos, indicaram que os apoios educativos que existem não são exclusivos para os alunos pertencentes às comunidades ciganas, destinando-se a todos os alunos que deles necessitem.

Quando questionados se os professores têm apoios educativos planeados e executados em função de uma pedagogia diferenciada, 62 docentes, o equivalente a 59,6% da amostra obtida, afirma que sim, enquanto 35 docentes, equivalendo a 33,7% da amostra. Sete professores não responderam a esta questão, o que corresponde a 6,7%.

A questão sobre existência de apoios psicológicos para os alunos oriundos das comunidades ciganas, levou 58 docentes a responder afirmativamente a esta existência, o que equivale a 55,8% e 36 professores a responderem negativamente, o que equivale a 34,6%. Dez professores não responderam a esta questão. No entanto, à semelhança da questão sobre a existência dos apoios educativos destinados às crianças provenientes das comunidades ciganas, também os apoios psicológicos existentes, não se destinam especificamente e unicamente às crianças ciganas, embora estas também beneficiem destes apoios sempre que é necessário.

Em relação à necessidade destes apoios para os alunos, 13 professores, correspondendo a 12,5% da amostra, acham-nos pouco necessários; 50 docentes, o que equivale a 48,1%, acham-nos bastante necessários; 28 professores, o que corresponde a 26,9% acham-nos muito necessários. Treze professores, ou seja, 12,5% não responderam a esta questão.

A utilização de pedagogia intercultural como prática pedagógica quotidiana era feita por 45 professores, o que equivale a 43,2% da amostra recolhida. Pelo contrário, 46 professores, correspondendo a 44,2% da amostra, afirmaram que não. Treze professores não responderam a esta questão o que perfaz 12,5%.

Cruzando estas duas últimas questões, podemos constatar através da análise do quadro 15 que dois docentes, apesar de discordarem totalmente que existe uma relação entre o sucesso escolar dos alunos ciganos e a pedagogia intercultural, afirmam utilizar este tipo de pedagogia na sua prática pedagógica quotidiana. O mesmo acontece com quatro professores que discordavam. Dos professores que nem discordavam nem concordavam, oito utilizam a pedagogia intercultural e vinte e dois não utilizam esta pedagogia na sua prática pedagógica quotidiana. Quando analisamos o

parâmetro seguinte, verificamos que, dos quarenta professores que concordam que existe uma relação entre o sucesso dos alunos ciganos na escola e a utilização da pedagogia intercultural, apenas vinte e três a utilizam na sua prática pedagógica quotidiana, existindo dezasseis que não a utilizam. Quando avançamos no grau de concordância, os resultados também são contraditórios, ou seja, apesar de catorze professores concordarem totalmente que existe esta relação entre o sucesso das crianças ciganas e a pedagogia intercultural, apenas sete a utiliza na sua prática pedagógica quotidiana.

QUADRO 15 – SUCESSO ESCOLAR DEVIDO À UTILIZAÇÃO DA PEDAGOGIA INTERCULTURAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUOTIDIANA

RELAÇÃO ENTRE O SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS CIGANOS E A PEDAGOGIA INTERCULTURAL		UTILIZAÇÃO DA PEDAGOGIA INTERCULTURAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUOTIDIANA			TOTAL
		SIM	NÃO	NS/NR	
	Discorda Totalmente	2	0	0	2
	Discorda	4	0	1	5
	Não Discorda, Nem Concorda	8	22	2	32
	Concorda	23	16	1	40
	Concorda Totalmente	7	6	1	14
	NS/NR	1	2	8	11
TOTAL		45	46	13	104

Exemplos da pedagogia intercultural utilizada pelos professores questionados:

- Respeito pelas crianças ciganas ou de outras nacionalidades, pelos seus valores e pela sua língua (aprendizagem e utilização de termos próprios da língua da criança);
- Divulgação das suas (crianças ciganas ou de outras nacionalidades) práticas, hábitos e costumes e comparação com os dos colegas;
- Trazer para a sala de aula a ideia de que vivemos numa cultura de “melting pot”, envolvendo os alunos em actividades diversificadas em que são valorizadas as diferenças culturais;
- Abordagem de assuntos relacionados com a discriminação;
- Ter em consideração as suas crenças, tradições, valores e crenças;
- Inculcar nas crianças que todos têm os mesmos direitos, sejam ciganos ou não, mas também têm deveres com a sociedade;
- Valorização da cultura cigana através da sua música, das suas tradições, dos seus valores, etc.

Apesar da escola ser encarada como um espaço onde se pratica a educação inclusiva, existe uma lacuna no que concerne à aplicação de estratégias por parte da instituição. Continua a existir a tentativa de assimilação, uma vez que não existem apoios preparados especificamente de acordo com as características dos alunos, como a proveniência ou a cultura destes, mas apenas conforme a sua necessidade em aceder a estes apoios. Na maior parte das vezes, apenas quando manifestam uma grande dificuldade em acompanhar os restantes colegas da turma devido ao desnível de conhecimentos manifestados. A pedagogia intercultural tem espaço em algumas aulas, por força das circunstâncias, como por exemplo, a presença de elementos diferentes e apresenta-se como uma experiência de partilha e de respeito pelas diversas culturas que pode enriquecer todos os elementos de uma turma ou até de uma escola.

4. 4. 5. 4. CONHECIMENTO DA FIGURA DO MEDIADOR SÓCIO-CULTURAL NAS ESCOLAS

Apesar de ter o seu estatuto legal estabelecido pela Lei n.º 105/2001 de 31/08/2001, o Mediador Sócio-Cultural ainda não é uma presença em todas as escolas que têm nas suas turmas alunos pertencentes às várias minorias presentes em Portugal, nem a sua existência é do conhecimento da totalidade dos professores que responderam a este inquérito. No entanto, como já foi referido, a maioria das escolas onde os professores responderam, são parceiras de projectos integrados no Programa Escolhas.

Sessenta e dois professores, equivalendo a 59,6%, tinham conhecimento da existências dos mediadores sócio-culturais, enquanto 38 docentes, correspondendo a 36,5% não tinham conhecimento. Quatro professores não responderam a esta questão.

Fazendo o cruzamento entre os professores que pertencem a cada um dos agrupamentos de escolas e/ou estabelecimento de ensino e os professores que têm conhecimento da existência de mediadores sócio-culturais, concluímos que, em termos percentuais, o Agrupamentos de Escolas de Silva Gaio e da Pedrulha, apresentam os maiores valores e com excepção do Instituto Educativo de Lordemão, a percentagem de professores que têm conhecimento da existência de mediadores sócio-culturais é sempre superior à percentagem onde se incluem aqueles que não possuem esse conhecimento.

QUADRO 16 – CONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DO MEDIADOR SÓCIO-CULTURAL POR AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ONDE FORAM DISTRIBUIDOS INQUÉRITOS

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS/ ESTABELECIMENTO DE ENSINO		TEM CONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DE MEDIADORES SÓCIO-CULTURAIS						TOTAL	
		SIM		NÃO		NS/NR			
		F	%	F	%	F	%	F	%
	Agrupamento de Escolas de Alice Gouveia	25	59,5	15	35,7	2	4,8	42	100
	Agrupamento de Escolas de Silva Gaio	20	66,7	9	30	1	3,3	30	100
	Instituto Educativo de Lordemão	1	12,5	7	87,5	0	0	8	100
	Agrupamento de Escolas da Pedrulha	16	66,7	7	29,2	1	4,2	24	100
TOTAL		62	59,6	38	36,5	4	3,9	104	100

Os agrupamentos de escolas de Silva Gaio e da Pedrulha, são os agrupamentos que apresentam os valores percentuais mais elevados. Ambos apresentam o valor de 66,7%, em relação à quantidade de professores que têm conhecimento da existência dos mediadores sócio-culturais. O Agrupamento de Escolas de Alice Gouveia apresenta 59,5%. O Instituto Educativo de Lordemão apresenta um valor maior entre os professores que não têm conhecimento da existência de mediadores sócio-culturais (87,5%) do que entre os professores que conhecem (12,5%).

Aos professores que afirmaram ter conhecimento da existência da figura do Mediador Sócio-Cultural (62 professores, equivalendo a 59,6% da amostra recolhida), foi pedido que exprimissem o seu grau de concordância ou discordância em relação a algumas questões.

Em primeiro lugar, se a presença do mediador favorecia a integração dos elementos de minorias étnicas, designadamente os alunos provenientes das comunidades ciganas. Um professor, equivalendo a 1,6% da amostra que respondeu sim à questão anterior, discorda; 8 docentes, correspondendo a 12,9% não discordam nem concordam; 41 professores, o que corresponde a 66,1% concordam e 9 professores, o que equivale a 14,5% concordam totalmente. Três professores não responderam a esta questão.

Um dos deveres atribuídos ao mediador é a promoção e o reforço do diálogo intercultural. Sete professores, o que equivale a 11,3% dos professores que responderam ao inquérito e que conhecem a figura do mediador sócio-cultural, não discordam nem concordam; quarenta e cinco docentes, correspondendo a 72,6% concordam e sete professores, equivalendo a 11,3% concordam totalmente que a presença do mediador sócio-cultural promove e reforça o diálogo intercultural. Três professores não responderam a esta questão.

Outro dos deveres atribuídos aos mediadores sócio-culturais é o reforço da coesão social. Apenas 1 professor (1,6%), discorda que a presença destes profissionais possa reflectir esse reforço. Dez docentes (16,1%), mantêm uma opinião neutra; 41 professores (66,1%) concordam e 7 (11,3%) concordam totalmente. Três professores não responderam a esta questão.

Os mediadores podem fornecer um contributo positivo para a prevenção e resolução de conflitos sociais. Apenas 1 professor (1,6%) discorda que os mediadores sócio-culturais possam dar este contributo; 7 docentes, (11,3%) não discordam nem concordam; 43 professores (69,4%), portanto a maioria, concordam e sete docentes, perfazendo 11,3%, concordam totalmente. Quatro professores não responderam a esta questão.

No que diz respeito à contribuição que a presença do mediador sócio-cultural pode fornecer para a definição de estratégias de intervenção social, 2 professores (3,2 %) discordam; 8 docentes, (12,9%) nem discordam nem concordam; 42 professores (67,7%) concordam e 6 docentes (9,7%) concordam totalmente. Quatro professores não responderam a esta questão.

Mais uma vez, a opinião maioritária dos professores expressa-se pela concordância em relação a uma competência dos mediadores sócio-culturais, que, sendo bem aplicada, pode surtir efeitos positivos, tanto na escola em contexto de sala de aula, como fora dela, como fora da escola, junto das famílias.

A dificuldade de comunicação entre os profissionais que desenvolvem a sua actividade profissional na escola (professores, pessoal administrativo, pessoal auxiliar de educação, etc.) e os alunos pertencentes às comunidades ciganas pode ser um elemento perturbador e destabilizador na escola.

A presença do mediador sócio-cultural pode apresentar-se como um factor positivo uma vez que pode facilitar a comunicação entre os profissionais que trabalham nas escolas e, neste caso específico, os alunos ciganos. Perante este facto 1 professor (1,6%) discorda; 6 professores (9,7%) nem discordam nem concordam; 44 docentes (71%) concordam e sete professores (11,3%) concordam totalmente. Quatro professores não responderam a esta questão.

Outra das competências que pode ser desenvolvida pelos mediadores sócio-culturais é a promoção dos alunos ciganos em igualdade de condições com os restantes alunos. Segundo os professores que responderam ao inquérito e que conhecessem a figura do mediador, 3 (4,8%) discordam que esta competência possa ser desempenhada por estes profissionais; 11 professores (17,7%) nem discordam nem concordam; 40 docentes (64,5%) concordam e 4 professores (6,5%) concordam totalmente. Quatro professores não responderam a esta questão.

Das quatro entidades onde foram realizados inquéritos apenas o Instituto Educativo de Lordemão, não dispõe de mediadores sócio-culturais. No entanto, a maioria dos professores dos restantes agrupamentos escolares, desconhece a existência destes profissionais nas suas escolas ou nos seus agrupamentos. Assim, apenas 28 docentes (26,9%) sabem da sua existência enquanto 62 professores (59,6%) da amostra recolhida disse não existirem mediadores na sua escola. Catorze professores não responderam a esta questão.

Assim, a figura do mediador sócio-cultural é conhecida pela maioria dos professores. Estes concordaram maioritariamente que os mediadores poderiam ter um papel decisivo na escolarização das crianças pertencentes às comunidades ciganas, favorecendo a sua integração, promovendo o diálogo intercultural entre as partes, reforçando a coesão social, prevenindo e resolvendo os conflitos sociais que possam surgir. A sua presença pode ainda contribuir para a definição de estratégias de intervenção social mais eficazes e pode, acima de tudo, facilitar a comunicação entre os professores e demais profissionais que trabalham nas escolas e os alunos e as famílias destes e deve proporcionar aos alunos ciganos uma equidade em relação aos restantes alunos.

No entanto, apesar da sua figura e o seu estatuto serem conhecidos na generalidade, a presença do mediador sócio-cultural é desconhecida na própria escola onde desempenha as suas funções pela maioria dos professores. Este desconhecimento é prejudicial uma vez que, por si só, esbate as potencialidades que o trabalho conjunto de todos os profissionais em prol de uma parte da população que é desfavorecida permite alcançar.

4. 5. AS FAMÍLIAS

Foram entrevistados seis representantes de famílias ciganas, que foram seleccionados pelas coordenadoras dos Projectos supracitados e que se encontram ao abrigo do Programa Escolhas.

A recolha de dados junto dos entrevistados ciganos foi feita através de um questionário (anexo 2) que alternava questões abertas e questões fechadas. A formulação e a ordem das questões eram fixas e orientada pelo entrevistador. O entrevistado podia dar uma resposta tão longa quanto desejasse podendo ser incitado pelo entrevistador.

O primeiro entrevistado a quem passaremos a chamar Santiago e o quinto a quem passaremos a chamar Fernando pertencem ao sexo masculino e os restantes ao sexo feminino. Em termos etários, as suas idades encontram-se entre os 21 e os 50 anos; o Santiago tem 21 anos, a segunda entrevistada, a quem passaremos a chamar Marisa tem 38 anos, a terceira entrevistada, a quem passaremos a chamar Madalena tem 37 anos, a quarta entrevistada, a quem passaremos a chamar Maria tem 40 anos e o Fernando tem 50 anos.

Entre os entrevistados encontramos uma baixa taxa de escolaridade, com um abandono escolar definitivo muito precoce. Apenas dois entrevistados, o Santiago e o Fernando, tinham o actual 4.º ano de escolaridade. Das restantes três, a Madalena tinha o 3.º ano de escolaridade, a Maria encontra-se, pela primeira vez, a frequentar o 1.º ano de escolaridade com 40 anos de idade e a Marisa, com 38 anos, nunca frequentou a escola.

Sobre a atitude geral face à escola, verificamos em primeiro lugar que apenas um dos entrevistados, a Marisa, nunca tinha frequentado a escola em criança. O Santiago referiu que tinha sucesso nos seus estudos enquanto frequentou a escola, embora o seu relacionamento com os professores tenha sido descrito como “chato”. No entanto, dava-se bem com os colegas e sentia-se integrado. O Santiago falou da escola sempre com alguma “distância” e do abandono dos estudos como um acontecimento normal. A Madalena sente que tinha sucesso nos estudos uma vez que nunca reprovou enquanto frequentou a escola, no entanto, devido ao casamento de uma irmã, por quem era criada, casou e teve que abandonar os estudos e a escola. No entanto, tem planos para concluir o 4.º ano de escolaridade uma vez que já voltou à escola. Sempre teve um bom relacionamento com os professores e com os colegas. A Maria encontra-se a frequentar a escola pela primeira vez, pelo que não consideramos que tivesse ainda um nível académico. Foi, no entanto, a entrevistada que mostrou

um maior entusiasmo pela frequência da escola. O Fernando também se considerava um bom aluno, uma vez que também nunca reprovou. Considera que a vontade de estudar está na base do sucesso. Com os professores e com os colegas mantinha um bom relacionamento. Considera que “no seu tempo” a escola e o ensino eram completamente diferentes uma vez que as crianças eram obrigadas a saber para passar de ano, ao contrário do que este entrevistado pensa que se passa actualmente no sistema de ensino.

Todos os entrevistados afirmam que a relação dos seus educandos com a escola, no momento, é boa. No entanto, a Marisa referiu alguns problemas que ocorreram no passado e que na sua opinião prejudicaram a sua educanda como o facto de esta ser “respondona” para os professores e ainda só lhe terem dito que a sua educanda tinha problemas de visão e que precisava de óculos apenas no final do ano lectivo, o que a fez reprovar o ano e deixou esta encarregada de educação revoltada com os professores.

Segundo Silva (2005) “em Portugal não existe nenhum estudo sobre a saúde dos ciganos (...)”. Segundo o mesmo autor existe um “generalizado alheamento da informação médica disseminada na população geral, designadamente no que respeita à prevenção da doença e prevenção da saúde”, o que se justifica se tivermos em linha de conta a “sua condição de exclusão e a atitude distante que a ela se alia” (Silva, 2005: 23).

Alguns testemunhos, por parte dos profissionais das organizações dos sistemas de saúde, de um modo genérico, “concordam na crítica aos ciganos como sendo desleixados do ponto de vista da medicina preventiva (...) e não cumpridores das orientações terapêuticas” (Silva, 2005: 23).

A Madalena referiu, por seu lado, que um dos seus educandos é conflituoso o que o leva a ter alguns problemas com os colegas de escola.

O Santiago e o Fernando não sentem qualquer tipo de discriminação por parte de todos os profissionais que trabalham nas escolas frequentadas pelos seus educandos. O Fernando tem os seus filhos no Instituto Educativo de Lordemão e durante a entrevista só fez comentários elogiosos sobre esta instituição e sobre o seu director. As restantes entrevistadas referem que os seus educandos são discriminados por pertencerem à comunidade cigana. Esta discriminação é exercida principalmente, segundo os entrevistados, pelas auxiliares de acção educativa. No caso da Marisa, esta discriminação acontece principalmente na hora das refeições com a quantidade de comida que é distribuída ao seu filho e que na sua opinião é menor do que a que é distribuída aos restantes alunos. No entanto, desconhece as razões desta discriminação. No caso da Madalena e da Marisa afirmaram que sentiam mais a discriminação a nível dos castigos que são aplicados aos seus educandos, uma vez que estes são mais castigados do que as crianças não-ciganas. A discriminação, no caso dos nossos entrevistados, é mais sentida, como se pode constatar, entre os elementos do sexo feminino. No entanto, os comportamentos que foram alvo de castigos, são comportamentos de desobediência principalmente para com as auxiliares de acção educativa por parte dos educandos destas entrevistadas.

Todos os entrevistados indicaram que vão deixar os seus educando estudarem até ao nível que estes quiserem. De salientar ainda que o Santiago, apesar de alguma ambiguidade na sua resposta, referiu como meta de estudos para os seus educandos o 7.^o ou o 8.^o ano, referindo, logo de seguida que

gostaria que os seus filhos no futuro “fossem professores”. A Marisa referiu a continuidade de estudos dos seus educandos como forma de escapar à mendicidade e de alcançarem uma vida melhor do que a sua. Todos acreditam que os respectivos educandos vão conseguir ter uma boa profissão, uma vez que possuem capacidades para tal, sendo positiva a sua expectativa face à utilidade da formação escolar.

As famílias entrevistadas referiram, na sua maioria, que não havia diferenças de tratamento entre os rapazes e as raparigas das comunidades ciganas no que respeita à escola. A Maria e o Fernando referiram que existiam diferenças entre o tratamento que era dado aos elementos jovens do sexo feminino e aos elementos jovens do sexo masculino. “Os pais educam as filhas no sentido destas cuidarem dos irmãos mais novos, o que representa uma iniciação culturalmente valorizada ao papel da mulher, de acordo com as funções que a tradição lhe reserva dentro do casamento” (COSTA, 2006: 32). Ainda segundo este autor, além do factor atrás referido, as raparigas são também afastadas dos olhares exteriores à etnia cigana, por razões de índole cultural. Estes dois factores são responsáveis pela desigualdade que se regista entre os sexos no que concerne aos indicadores sobre a escolarização das crianças ciganas (COSTA, 2006: 32).

Apenas o Fernando conhecia a figura do Mediador Sócio-Cultural. No entanto, apesar de achar necessária a sua presença nas escolas, confidenciou que nem sempre a sua presença era positiva, uma vez que nem todos os mediadores cumpriam adequadamente o seu papel. Este entrevistado escusou-se a fazer mais comentários.

Em relação aos restantes entrevistados, numa primeira fase e na sua generalidade, não conheciam a figura do Mediador Sócio-Cultural definida pela Lei, embora todos já tivessem tido algum tipo de contacto com os mesmos, uma vez que são estes que comunicam os resultados escolares dos educandos dos entrevistados. Quando lhes foi referido qual era o papel do mediador, todos acharam a sua presença nas escolas bastante positiva. A Madalena chegou a afirmar que deveria haver um mediador cigano e um não cigano para acabar com as diferenças e outro entrevistado, declarou que a sua presença era realmente necessária para que não existisse racismo nas escolas.

Estes entrevistados podem ser caracterizados como pessoas que possuem um baixo grau de escolaridade ou mesmo nenhum. No entanto, aqueles que frequentaram a escola na sua infância referem que tinham sucesso nos seus estudos, o que afasta o estigma da inadaptação e da incapacidade, que é por vezes evocado para justificar o absentismo e a desistência dos alunos ciganos. No caso das raparigas ciganas, o abandono dos estudos deve-se essencialmente a razões culturais. Por uma questão de preservação, os elementos do sexo feminino são retirados mais cedo da escola do que os elementos do sexo masculino e do contacto com os não-ciganos. Actualmente os nossos entrevistados dizem não fazer distinção entre os rapazes e as raparigas, tratando-os de igual modo.

A discriminação por parte da instituição escolar também é sentida por alguns destes pais. Sentem que os seus filhos são mais castigados do que as outras crianças não-ciganas. Porém reconhecem a utilidade da escola mantêm algumas expectativas face ao desempenho académico dos seus educandos que terão possibilidade de estudar enquanto o desejarem.

5. Conclusões

De um modo geral, tem-se observado que o sistema de ensino português não tem sido capaz de lidar com a escolarização das crianças e jovens pertencentes à etnia cigana de um modo positivo. Os indicadores disponíveis apresentam uma percentagem elevada de absentismo e de desistência por parte destes alunos, relativamente à média nacional.

As políticas educativas portuguesas não prevêem a forma como as crianças de etnia ciganas devem ser incorporadas no sistema educativo, uma vez que se faz cumprir o direito de igualdade para todos os cidadãos portugueses não se encontrando delineadas políticas que assegurem uma inclusão bem sucedida nas escolas onde, na maior parte das vezes, também faltam recursos humanos e materiais.

A primeira hipótese que conduziu o nosso trabalho referia que a escola ou o sistema educativo, num contexto de diversidade cultural, como é Portugal actualmente, respondia com atitudes assimilacionistas e integracionistas e não com uma perspectiva pluralista e de interculturalidade. Esta hipótese verifica-se porque de facto, segundo o nosso estudo, a presença de alunos de etnia cigana nas turmas e nas salas de aula continua a provocar algumas tensões na maioria dos docentes. Estes atribuem as perturbações provocadas pelos alunos ciganos aos seus hábitos comportamentais e/ou culturais e aos diferentes valores, crenças e motivações. Ou seja, a escola mantém um currículo centrado nos padrões dominantes da sociedade que ignora as culturas de origem dos alunos das minorias étnicas. Por outro lado, alguns professores incluem já, na sua dinâmica de aula, alguns elementos multiculturais, que na maior parte das vezes, se destinam a possibilitar o conhecimento e o respeito por outras culturas, de modo a combater os preconceitos. É contudo, frequentemente uma abordagem bastante abstracta e estereotipada, sem ligação às representações e às experiências das crianças e jovens de etnia cigana.

Como já foi referido, não existe uma política educativa específica para os alunos de etnia cigana. No entanto, a criação de legislação que permitiu a mediação em 1996, que permite um reforço do diálogo intercultural e a ligação das famílias com a escola. Porém, a escassa presença destes profissionais – os mediadores – faz com que a relação das famílias de etnia cigana com a escola seja limitada e difícil, uma vez que os professores são influenciados pela representação social negativa deste grupo étnico. Os hábitos comportamentais e/ou culturais e os valores, crenças e motivações são analisados tendo como referência as características e os pontos de vista de quem observa. É necessário que exista um maior investimento político, principalmente ao nível da oferta da formação contínua de professores no campo da interculturalidade. Pelo que atrás foi referido, a segunda hipótese também se verifica.

A nossa terceira hipótese recaía na influência que a atitude dos professores poderia ter na aplicação da educação intercultural nas escolas. Os professores são os agentes fundamentais da educação escolar. A maioria destes profissionais já tinha ouvido falar em educação intercultural. Contudo nem todos se sentiam bem informados e a grande maioria não tinha mesmo nenhum tipo de formação sobre este assunto. Como já foi anteriormente referido, a falta de acções de formação contínua para os professores, no âmbito deste assunto, faz com que exista uma lacuna grande especialmente para os que estão envolvidos no ensino de crianças de etnia cigana. Esta formação seria bem recebida pelos professores, uma vez que concordaram maioritariamente na necessidade de formação em educação intercultural para os docentes que tenham nas suas turmas alunos de etnia cigana e concordam igualmente que existe uma relação entre o sucesso destes alunos e a aplicação de uma pedagogia de cariz mais intercultural. A rara utilização deste tipo de pedagogia pode estar na base da opinião dos professores que consideram os alunos de etnia cigana como elementos que apresentam dificuldades de inclusão escolar e que se encontram desintegrados na escola. Poderia ainda alterar, na nossa opinião, a ideia de que a presença de alunos ciganos na sala de aula pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, as representações sociais negativas que incidem sobre estes alunos, a falta de expectativas relativamente ao seu sucesso escolar e o mau funcionamento das dinâmicas socio-pedagógicas estabelecidas no contexto da sala de aula e da escola podem ter uma influência negativa muito intensa na interacção entre os alunos de etnia cigana e os professores. A terceira hipótese também se verifica.

Os projectos que se encontram a funcionar em Coimbra ao abrigo do Programa Escolhas (o Projecto Trampolim e o Projecto Renovar Origens que são parceiros dos agrupamentos escolares onde foram realizados os inquéritos aos professores) assumem uma grande importância, uma vez que tentam colmatar uma lacuna que a escola dificilmente pode preencher através da oferta e dinamização de um conjunto de actividades que contribuem para o processo de inclusão em que se incluem os cuidados com a saúde, a prevenção, a acção social, os direitos humanos e cívicos, o cumprimento da escolaridade obrigatória, entre outros, e que proporcionam a aquisição de competências e atitudes que permitem a definição de projectos de vida mais saudáveis e mais adaptados à realidade.

A comunidade cigana continua a manifestar uma elevada percentagem de absentismo e de abandono escolar, que se vai reflectir numa elevada taxa de analfabetismo principalmente entre os mais velhos. No entanto, durante a entrevista às famílias de etnia cigana é notório que esta expectativa sobre o futuro dos filhos se está a alterar quando se aborda o futuro dos filhos. Todos têm expectativas ligadas à escolarização das crianças e jovens de etnia cigana e esperam que os seus filhos tenham sucesso na escola, permitindo-lhes, pelo menos no discurso, estudarem até ao nível que desejarem.

A nossa quinta e última hipótese também se verifica. Ao contrário de outros contextos, nomeadamente europeus, onde não existem canais de comunicação entre famílias e professores, Portugal tem, desde 1996, a figura do mediador sócio-cultural. Neste estudo verificou-se que a presença destes profissionais (os mediadores sócio-culturais), apesar de ser escassa uma vez que se encontraram apenas em dois dos agrupamentos escolares, tem contribuído para melhorar as relações entre a escola e os alunos de etnia cigana e as próprias famílias destes reforçando o diálogo intercultural. Tanto os professores como os próprios mediadores concordam que a sua presença favorece a integração dos alunos ciganos, promove e/ou reforça o diálogo intercultural, reforça a coesão social, contribui para a prevenção e resolução de conflitos sócio-culturais, contribui para a definição de estratégias de intervenção social, facilita a comunicação entre os profissionais escolares e os alunos ciganos (como já tínhamos referido) e promove a inclusão dos alunos ciganos em igualdade de condições com os outros alunos.

Apesar de desempenharem um trabalho fundamental ao estabelecerem pontes entre as diferentes partes envolvidas no processo educativo, especificamente das crianças ciganas, não podem contar com um conjunto de condições consideradas básicas para o desempenho das suas funções. Por exemplo, apesar de existir formação específica para mediador sócio-cultural, fornecida por exemplo pelo próprio ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural), esta nem sempre é divulgada pelas entidades competentes, como as Direcções Regionais Escolares ou as próprias escolas ou mesmo as autarquias. Não têm estabilidade laboral. São muitas vezes colocados já depois do início do ano lectivo e são dispensados assim que o ano termina, apresentando uma situação de precariedade.

No final do nosso trabalho, pensamos que existe a necessidade de promover acções de ordem social e pedagógica que tenham como objectivo a melhoria das relações que se desenvolvem em contexto educacional entre ciganos e não-ciganos, que combatam todo o tipo de preconceito, estereótipo e representações negativas que existem sobre o grupo étnico cigano. Isto poderia erradicar a segregação nas escolas e que é determinada por processos tanto formais como informais, das crianças de etnia cigana nas salas de aula, promovendo uma coexistência pacífica.

Existe também a necessidade de apoiar e encorajar os professores, através de formação contínua no âmbito da educação intercultural, para desenvolverem recursos didácticos interdisciplinares específicos que permitissem uma aprendizagem mais flexível.

Finalmente, acreditamos que a presença da figura do mediador sócio-cultural no espaço escolar pode ser determinante para o combate aos preconceitos e aos estereótipos e que podem promover, em conjunto com os professores, a inclusão dos alunos de etnia cigana em igualdade de oportunidades com os restantes alunos. No entanto, é necessário que sejam

apoiados e encorajados a receberem formação específica. A sua estabilidade também deve ser uma preocupação por parte das entidades que colocam estes profissionais nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Sérgio, “A Escola Ainda é Alheia e Adversa à Cultura Cigana”, *Jornal Mensal A Página da Educação*, Ano XIII, n.º 131, Fevereiro, 2004.

ANDRÉ, Isabel, *Metodologias de Investigação em Geografia Humana*, “Estudos de Geografia Humana e Regional N.º 47”, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2005.

AZEVEDO, Carlos A. Moreira; Azevedo, Ana Gonçalves de, *Metodologia Científica – Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*, 6.ª Edição, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2003.

BASTOS, José Gabriel Pereira, *Os Ciganos em Portugal – Ontem, Hoje e Amanhã*, Texto modificado a partir da comunicação ao seminário *Minoritäten in Europe, 2000*, CEMME, apresentado na Câmara Municipal de Santarém no Dia Mundial do Cigano em 2 de Junho de 2003, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Antropologia da Universidade Nova de Lisboa, 2003.

BOTELHO, Alberto (Coordenador), *Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Prado: Crescer na Escola – Triénio 2004 – 2007*, Vila do Prado, Agrupamento de Escolas de Prado, 2005.

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara, *Escola e Exclusão Social: para uma análise crítica da política Teip*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional/Educa, 2001.

CARDOSO, Carlos (Coordenador), *Gestão Intercultural do Currículo – 2.º Ciclo*, (“coleção Educação Intercultural, n.º 11”), Lisboa, Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação, 2001.

CARDOSO, Carlos (Coordenador), *Gestão Intercultural do Currículo – 3.º Ciclo*, (“coleção Educação Intercultural, n.º 12”), Lisboa, Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação, 2001.

CASA-NOVA, Maria José, *Etnicidade, Género e Escolaridade – Estudo em Torno das Socializações Familiares de Género, Numa Comunidade Cigana da Cidade do Porto*, (“Coleção Ciências da Educação 43”), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 2002.

COELHO, Adolfo, *Os Ciganos de Portugal: Com um Estudo Sobre o Calão*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1995.

COSTA, Elisa M. Lopes da, “O Povo Cigano e o Espaço da Colonização Portuguesa – Que Contributos? In A. G. Alfaro, E. M. L. Costa e S. S. Floate, *Ciganos e Degredos. Os Casos de Espanha, Portugal, Inglaterra, Séculos XVI – XIX*, Lisboa, Centre de Recherches Tsiganes, Secretariado Entreculturas, 1999, pp. 49 – 91.

COSTA, Elisa Lopes da, “Mediar sinónimo de mudar: Mediadores ciganos e o diálogo intercultural” in AAVV, *Que sorte, Ciganos na nossa escola!*, Lisboa, Centre de Recherches Tsiganes, Secretariado Entreculturas, 2001, pp. 219 – 232.

COSTA, Manuel Augusto Abrantes da, *Ciganos – Histórias de Vida*, Coimbra, MinervaCoimbra, 2006.

COTRIM, Ana Maria (Coordenadora), *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*, “Coleção Educação Intercultural”, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação, 1995.

DIAS, Eduardo Costa; ALVES, Isabel; VALENTE, Nuno e AIRES, Sérgio, *Comunidades Ciganas: Representações e Dinâmicas de Exclusão/Integração*, “Coleção Olhares, N.º 6”, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2006.

ECO, Umberto, *Como se Faz uma Tese em Ciências Sociais*, (“Coleção Universidade Hoje n.º 4”), 11.ª Edição, Lisboa, Editorial Presença, 2004.

ENGUITA, Mariano, “Etnicidade e Escola: o caso dos ciganos”, (“Coleção Educação, Sociedade e Culturas, N.º 6”), Dezembro, 1996, pp. 5 – 22.

EUROPEAN MONITORING CENTRE ON RACISM AND XENOPHOBIA, *Roma and Travellers in Public Education – An Overview of the Situation in the EU Member States*, Vienna, 2006.

FENTON, Steve, *Etnicidade*, “Coleção: Epistemologia e Sociedade”, Lisboa, Instituto Piaget, 2003.

FRASER, Angus, *História do Povo Cigano*, (“Coleção Teorema – Série especial”), Lisboa, Editorial Teorema, 1998.

HILL, M.M. & HILL, A, *Investigação por questionário*. Lisboa, Edições Sílabo, 2000.

JESUÍNO, Jorge Correia e FAÍSCA, Luís Miguel, *Representações Sociais da Comunidade Cigana na Sociedade Portuguesa*, (“Coleção Olhares, N.º 7”), Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2006.

KIRILOVA, Diana e REPAIRE, Virginie, *Les Pratiques Innovantes dans le Domaine de l'Education por les Enfants Roms/Tsiganes*, s. I., Direction Générale IV, Direction de l'Education Scolaire, Extra Scolaire et de l' Enseignement Supérieur, Division de la Dimension Européenne de la Education, Conseil de l' Europe, 2003.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre, *Minoría e Escolarização : o rumo cigano*, (“Coleção Interface”), Lisboa, Centre de Recherches Tsiganes/Secretariado Entreculturas, 2001.

MALHEIROS, Jorge Macaísta, *Arquipélagos Migratórios: Transnacionalismo e Inovação*, Dissertação de Doutoramento em Geografia, sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Margarida André e do Professor Doutor Richard Black e apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, na especialidade de Geografia Humana em 2001. Texto policopiado.

MENDES, Maria Manuela Ferreira, “Etnicidade Cigana, Exclusão Social e Racismos”, separata da *Revista da Faculdade de Letras Sociologia*, I Série, Vol. VIII, Porto, 1998.

MENDES, Maria Manuela Ferreira, *Nós, os Ciganos e os Outros – Etnicidade e Exclusão Social*, (“Coleção: Horizonte Universitário n.º 70”), Lisboa, Livros Horizonte, 2005.

MIRANDA, Filipa Bizarro, *Educação Intercultural e Formação de Professores*, (“Coleção Mundo de Saberes 35”), Porto, Porto Editora, 2004.

MONTENEGRO, Mirna (Organizadora), *Ciganos e Educação*, (“Coleção Cadernos ICE, N.º 5”), Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, 1999.

MONTENEGRO, Mirna, “Projecto Nómada”, in MONTENEGRO, Mirna, *Ciganos e Educação*, (“Coleção Cadernos ICE, N.º 5”), Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, 1999, pp. 17 – 37.

MONTENEGRO, Mirna, *Aprendendo com Ciganos: Processos de Ecoformação*, Lisboa, Educa – Formação, 2003.

MORENO, Filomena Morais, *Etnia Cigana: Relação Homem – Mulher*, Editorial 100, Vila Nova de Gaia, 2004.

NORONHA, Maria Helena, *A Escola é Uma Esperança – Sugestões para Famílias de Etnia Cigana*, Lisboa, Secretariado Entreculturas, 2003.

OLIVEIRA, Ana e GALEGO, Carla, *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção* (“Colecção: Observatório da Imigração, n.º 14”), Porto, Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), 2005.

PARDO, Mar Morollón, “A Diversidade Cultural e Seus Conflitos, Um Caminho Para a Interculturalidade” in Guerra, Miguel Santos, *Aprender a Conviver na Escola*, (“Colecção em Foco”), Porto, Edições Asa, 2005, pp. 71 – 94.

PEREIRA, Anabela, *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*, (“Colecção Cadernos do CRIAP n.º 42”), Porto, Asa Editores, 2004.

PEROTTI, António, *Apologia do Intercultural*, (“Colecção Educação Intercultural n.º 7”), 1.ª Edição, Lisboa, Secretariado Entreculturas – Presidência do Conselho de Ministros – Ministério da Educação, 2003.

RIBEIRO, Jesuína, *Caracterização Nacional dos Alunos Com Língua Portuguesa Como Língua Não Materna*, s. l., Departamento de Educação Básica, 2003.

SECRETARIADO DIOCESANO DE LISBOA DA OBRA NACIONAL PARA A PASTORAL DOS CIGANOS, *Comunidade Cigana na Diocese de Lisboa*, Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa – Pelouro de Acção Social, 1996.

SILVA, Luísa Ferreira da, *Saúde/Doença é questão de cultura – Atitudes e Comportamentos de Saúde Materna das Mulheres Ciganas em Portugal*, “Colecção Olhares N.º 2”, Porto, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2005.

SOUSA, Carlos Jorge dos Santos, “Os Tios Ciganos – Entrevista à jornalista Catarina Pires”, *Notícias Magazine*, n.º 494, 2001.

SOUSA, Carlos Jorge dos Santos, “Um olhar (de um Cigano) cúmplice” in A. A.V. V., *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola!*, (“Colecção Interface”), Lisboa, Centre de Recherches Tsiganes, Secretariado Entreculturas, 2001, pp – 33 – 52.

SOUSA, Carlos Alberto dos Santos, “Os Desafios da Multi e Interculturalidade: O caso da Etnia Cigana”, *Finisterra – Revista de Reflexão Crítica*, n.º 42/43, 2002, pp. 57 – 64.

TAVARES, Manuel Viegas, *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal – Uma Abordagem Antropológica da Educação*, (“Colecção Estudos e Documentos”), Lisboa, Instituto Piaget, 1998.

UNESCO, *Tolerância: Limiar da Paz – Manual educativo para a utilização das comunidades e das escolas (versão parcial e provisória)*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação, 1995.

YIN, Robert K., *Case Study Research – Design and Methods*, volume V, second edition, Applied Social Research Methods Series, Thousand Oaks, California, Sage Publications, 1994.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

ACIME, *Programa Escolhas – O que é?*, <http://www.programaescolhas.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=3>. 16-09-2007 12:31.

AIRES, Sérgio, *A Escola Ainda é Adversa à Cultura Cigana*, “A Página da Educação”, <http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=2968>. 19-02-2006 21:00.

BOTELHO, Alberto; PEIXOTO, José António; RODRIGUES, Helena; PEDROSA, Jorge; COSTA, Salvador; MACHADO, Teresa, *Crescer Na Escola – Projecto Educativo*, Agrupamento de Escolas de Prado, http://www.eb23-prado.rcts.pt/barco/proj_edu_2001_2002.htm. 11-04-2007 19:09.

“Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional (2005)”, *Assembleia da República.pt*, http://www.parlamento.pt/const_leg/crp_port/. 07-09-2006 21:55.

EUROPEAN MONITORING CENTRE ON RACISM AND XENOPHOBIA, *As Comunidades Roma e Traveller no Ensino Público – Uma panorâmica da situação nos Estados Membros da UE – Resumo*. http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/Roma/EUMC_2006_00350001_PT_REV.Pdf. 01-02-2007 22:17.

Low Romani Attendance in Greek Schools, <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=944&archiv=1>. 15-11-2006 22:45.

MONTOYA, Juan Manuel, *El Pueblo Gitano Ante la Escuela*, <http://pangea.org/aecgit/memoria/pdf/Juan%20Manuel%20Montoya.pdf>. 30-09-2006 21:40.

PETROVA, Dimitrina e RHODES, Aaron, *Joint Letter to Ms Marietta Yannakou, the Greek Minister of Education*, <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=2230&archiv=1>. 12-11-2006 18:30.

RAMÍREZ, Manuel Martín, *La Educación y El Derecho a la Dignidad de las Minorías, Entre el Racismo y las Desigualdades Intolerables: el Paradigma Gitano*, <http://www.pangea.org/aecgit/memoria/pdf/Manuel%20Martin.pdf>. 25-04-2006 00:05.

SALINAS, Jesús, *Políticas Educativas con los Gitanos Españoles*, <http://www.pangea.org/aecgit/memoria/pdf/Jesus%20Salinas.pdf>. 05-10-2006 21:55.

STUBBS, Sue, *What is Inclusive Education? Concept Sheet*, http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml. 09-04-2006 23:40.

FONTES ESTATÍSTICAS

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, *Base de Dados Entreculturas VIII*, Lisboa, Ed. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITO DIRIGIDO A PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

INQUÉRITO DIRIGIDO A PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

- O presente inquérito faz parte do desenvolvimento e da elaboração de uma dissertação de mestrado em Geografia, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Tem como objectivos:
 - procurar conseguir um melhor conhecimento da comunidade cigana que frequenta a escola;
 - detectar se os docentes do ensino básico e secundário inquiridos se encontram informados sobre o significado de Educação Intercultural, se receberam formação sobre este mesmo assunto e se põem em prática pedagogia intercultural;
 - detectar se os docentes do ensino básico e secundários inquiridos sabem o que é a Escola/Educação Inclusiva;
- Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

Nome do estabelecimento de ensino: _____
Tipologia: _____ Bairro: _____ Localidade: _____

1. Idade:

1. 20 – 30 anos ☐ 2. 31 – 40 anos ☐ 3. 41 – 50 anos ☐ 4. 51 ou mais anos ☐

2. Sexo:

1. Masculino ☐ 2. Feminino ☐

3. Nacionalidade:

1. Portuguesa ☐ 2. Outra. Qual? _____

4. Habilitações Académicas:

1. Bacharelato ☐ 2. Licenciatura ☐ 3. Mestrado ☐ 4. Doutoramento ☐ 5. Outra. Qual? _____

5. Nome do Curso:

6. Habilitações Profissionais:

1. Estágio Integrado ☐ 2. Profissionalização em Exercício ☐ 3. Profissionalização em Serviço ☐ 4. Estágio Clássico ☐
5. Outra. ☐ 5. 1. Qual? _____

7. Situação na Carreira:

1. Quadro de Nomeação Definitiva ☐ 2. Quadro de Zona Pedagógica ☐ 3. Contrato ☐ 4. Outra ☐ 4. 1. Qual? _____

8. Tempo de Serviço:

1. Menos de 1 ano ☐ 2. Entre 1 e 5 anos ☐ 3. Entre 6 e 10 anos ☐ 4. Entre 11 e 15 anos ☐ 5. Entre 16 e 20 anos ☐ 6. Mais de 20 anos ☐

9. Tempo de Serviço Nesta Escola:

1. Menos de 1 ano ☐ 2. Entre 1 e 5 anos ☐ 3. Entre 6 e 10 anos ☐ 4. Entre 11 e 15 anos ☐ 5. Entre 16 e 20 anos ☐ 6. Mais de 20 anos ☐

9. 1. Esta escola foi a sua primeira preferência de colocação?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

10 Níveis de Ensino que Lecciona¹²:

1. 1.º Ciclo ☐ 2. 2.º Ciclo ☐ 3. 3.º Ciclo ☐ 4. Ens. Secundário ☐

11. Disciplinas que lecciona [inclua também as áreas curriculares não disciplinares, caso leccione alguma(s)]:

12. Já ouviu falar em Educação Intercultural?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

12. 1. Se SIM, sente-se bem informado?

1. Muito Mal ☐ 2. Mal ☐ 3. Nem mal, nem bem ☐ 4. Bem ☐ 5. Muito Bem ☐

13. Já recebeu alguma informação no âmbito da Educação Intercultural?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

13. 1. Se SIM, de que tipo?

1. Formação Inicial ☐ 2. Formação contínua ☐ 3. Outra. ☐ 3. 1. Qual? _____

14. As suas turmas integram alunos pertencentes a comunidades ciganas?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

14. 1. Qual a sua experiência com alunos das comunidades ciganas?

1. Menos de 1 ano ☐ 2. Entre 1 e 5 anos ☐ 3. Entre 6 e 10 anos ☐ 4. Entre 11 e 15 anos ☐ 5. Entre 16 e 20 anos ☐ 6. Mais de 20 anos ☐

14. 2. Acha que os alunos oriundos das comunidades ciganas apresentam dificuldades de inclusão escolar?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

14. 3. Considera que esses alunos estão desintegrados?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

15. Considera que quanto maior for o número de alunos das comunidades ciganas numa turma maior é a dificuldade do processo ensino-aprendizagem?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

16. Considera que a presença de alunos das comunidades ciganas provoca tensões nos professores?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

17. Já se confrontou com problemas específicos no que se refere aos alunos das comunidades ciganas?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

18. Quando a presença de alunos das comunidades ciganas provoca perturbações, estas devem-se:

18. 1. Ao seu *deficit* intelectual, académico, linguístico.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

18. 2. Aos seus hábitos comportamentais e/ou culturais.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

18. 3. Aos seus diferentes valores, crenças e motivações.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

19. Na sua escola existem apoios educativos destinados aos alunos provenientes das comunidades ciganas?

1. Nenhum ☐ 2. Poucos ☐ 3. Bastantes ☐ 4. Muitos ☐

¹² Caso leccione o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o ensino Secundário, assinala as duas opções correspondentes.

20. Na sua escola, os professores têm apoios educativos planeados e executados em função da necessidade de uma pedagogia diferenciada?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

21. Existem apoios psicológicos na sua escola para os alunos para alunos oriundos das comunidades ciganas?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

21. 1. Acha-os necessários?

1. Pouco ☐ 2. Bastante ☐ 3. Muito ☐

22. Na sua escola, os professores que têm nas suas turmas alunos das comunidades ciganas têm apoios psicológicos?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

22. 1. Acha-os necessários?

1. Pouco ☐ 2. Bastante ☐ 3. Muito ☐

23. Considera que os alunos das comunidades ciganas são assíduos?

1. Pouco ☐ 2. Bastante ☐ 3. Muito ☐

24. Considera que quando os alunos das comunidades ciganas são assíduos, isto se deve ao Rendimento Social de Inserção que é atribuído à família?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

25. Considera que os professores que ensinam directamente os alunos das comunidades ciganas necessitam de uma informação e formação específicas?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

26. Concorda que os professores que não têm nas suas turmas alunos das comunidades ciganas necessitam também de formação em Educação Intercultural?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

27. Concorda que existe uma relação entre o sucesso escolar dos jovens das comunidades ciganas e a pedagogia intercultural?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

28. Na sua prática pedagógica quotidiana utiliza a pedagogia intercultural?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

28. 1. Caso tenha respondido SIM, dê exemplos da pedagogia referida no ponto anterior.

29. Considera que o contexto familiar dos jovens oriundos das comunidades ciganas se reflecte no seu sucesso escolar?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

30. Considera que as turmas nas escolas deveriam ser organizadas de modo homogéneo (ou seja, as crianças das comunidades ciganas separadas das outras crianças)?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

31. Tem conhecimento da existência da figura do Mediador Sócio-Cultural (a Lei n.º 105/2001 de 31/08/2001 estabelece o estatuto legal do Mediador Sócio-Cultural)?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

31. 1. Sem SIM, acha que a presença dos Mediadores Sócio-Culturais:

31. 1. 1. Favorece a integração de elementos de minorias étnicas, designadamente de alunos das comunidades ciganas.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

31. 1. 2. Promove e/ou reforça o diálogo intercultural.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

31. 1. 3. Reforça a coesão social.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

31.1. 4. Contribui para a resolução de conflitos sócio-culturais.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

31. 1. 5. Contribui para a definição de estratégias de intervenção social.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

31. 1. 6. Facilita a comunicação entre os profissionais (professores, pessoal administrativo, pessoal auxiliar,...) e os alunos das comunidades ciganas.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

31. 1. 7. Promove a inclusão dos alunos das comunidades ciganas em igualdade de condições.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

32. Considera que a contratação de Mediadores Sócio-Culturais deve ser dada preferencialmente a pessoas pertencentes ao grupo étnico que revelem competências de mediação sócio-cultural e conhecimento das características sócio-culturais das comunidades alvo?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

33. A sua escola tem Mediadores Sócio-Culturais?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

33. 1. Se SIM, quantos?

34. O Projecto Educativo da sua escola contempla a existência multiétnica dos alunos e das suas famílias?

1. Não sabe ☐ 2. Não ☐ 3. Pouco ☐ 4. Bastante ☐ 5. Muito ☐

35. Indique 6 termos/adjectivos, que utilizaria para descrever os alunos/crianças e jovens das comunidades ciganas.

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____ 6. _____

Nota: Em caso de dúvida no preenchimento deste inquérito, por favor contacte-me através de e-mail: jmmpereira@netvisao.pt, ou através do seguinte número de telemóvel: 918762428.

Obrigado pela sua colaboração!
Jorge Marques Pereira

ANEXO 2 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS DIRIGIDA ÀS FAMÍLIAS CIGANAS

ENTREVISTA DIRIGIDA ÀS FAMÍLIAS CIGANAS

Inquérito N.º: _____ Data da Realização: _____

Projecto:

Projecto Trampolim ☐

Projecto Renovar Origens ☐

Parque de Nómadas ☐

Notas/Observações:

I - Caracterização do agregado familiar

1 Composição do agregado familiar	2 Sexo	3 Idade	4 Estado Civil Qual é o estado civil? Se é casado qual o tipo do seu casamento?	5 Nacionalidade Qual a sua nacionalidade?	6 Naturalidade
1.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
2.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
3.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
4.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
5.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
6.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
7.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
8.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
9.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
10.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
11.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
12.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
13.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
14.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				
15.	♂ <input type="checkbox"/> ♀ <input type="checkbox"/>				

7 Escolaridade Qual é o seu grau de escolaridade?	8 Profissão Qual é a sua profissão?	9 Principal meio de vida Qual é o seu principal meio de vida?	10 Condição perante o trabalho Qual é a sua condição perante o trabalho?
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			

II – Percursos residenciais

1. Trajecto geográfico/migrações

2. Tempo de residência no local da residência actual

3. Razões da mudança – caso tenham existido

4. Avaliação das mudanças

5. Mudanças ocorridas no bairro ao longo do tempo de permanência

Positivas	Negativas
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

6. Gostariam de continuar a morar no bairro ou mudariam de lugar se tivessem oportunidade?

III – Trajecto escolar

7 - Com que idade deixou de estudar?

8 – Porque deixou de estudar?

9 – Como avalia o seu grau de sucesso ou insucesso escolar?

10 – Quais as razões do sucesso/insucesso?

11 – Como era o seu relacionamento com:

Colegas:

Professores:

12 – Como avalia a escola que frequentou?

13 – Tem algum projecto de retorno à escola?

14 – Frequenta ou já frequentou algum curso/acção de formação profissional?

Sim ☐ Não ☐

14. 1. Se sim, pensa que isso lhe trouxe ou irá trazer alguma vantagem? Como?

15. Quais os problemas da área da formação profissional?

15. 1. O que se deveria fazer?

16. Quais são os principais obstáculos que se colocam na inserção profissional da comunidade cigana?

IV – Educação dos filhos

17 – Os seus filhos frequentam a escola?

18 – Como é que é a sua relação com a escola?

19 – E com os professores?

20 – Com que frequência o Encarregado de Educação contacta a escola/professores?

21 – Para que assuntos?

22 – Pensa que a frequência da escola poderá ser um factor importante para o futuro dos seus filhos?

23 – Quais os principais problemas de relacionamento que tem com a escola/professores?

23. 1 – E os seus filhos, quais são os principais problemas de relacionamento que têm com:

23. 1. 1 – Com a escola:

23. 1. 2 – Com os professores:

23. 1. 3 – Com os colegas:

24 – Sente que há um tratamento diferente entre crianças ciganas e não ciganas?

Sim ☐ Não ☐

24. 1 – Em que aspectos?

24. 2 – Por parte de quem?

24. 3 – Por que é que acha que isso acontece?

25 – Vai deixar os seus filhos continuarem os estudos?

Sim ☐ Não ☐

25. 1 – Até onde é que vai deixar os seus filhos continuarem os estudos?

25. 2 – Porquê?

26 – Os seus filhos já reprovaram algum ano?

Sim ☐ Não ☐

26. 1 – Por que é que acha que isso aconteceu?

27 – Qual é que gostaria que fosse a profissão dos seus filhos?

28 – Acha que os seus filhos vão conseguir uma boa profissão?

Sim ☐ Não ☐

28. 1 – Porquê?

29 – Com quem ficam os seus filhos quando não estão na escola?

30 – Em relação à educação, acha que existem diferenças entre os seus filhos e as suas filhas?

31 – Sabe da existência de mediadores sócio-culturais?

Sim ☐ Não ☐

32 – O que pensa da existência de mediadores sócio-culturais?

33 – Acha que necessária a existência de mediadores sócio-culturais ciganos nas escolas portuguesas?

Sim ☐ Não ☐

33. 1 – Porquê?

V – Meios de vida

34 – De que tipos de rendimentos auferes?

Salário ☐ Subsídio de desemprego ☐ Reforma ☐ RSI ☐

Outro:

34. 1 – O seu agregado familiar beneficia do RSI?

Sim ☐ Não ☐

34. 2 – Quais as contrapartidas em termos de programas de inserção?

35 – Qual a origem do seu rendimento dominante?

36 – Qual o rendimento líquido mensal do agregado familiar?

ANEXO 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDA AOS MEDIADORES SÓCIO-CULTURAIS

ENTREVISTA DIRIGIDA AOS MEDIADORES SÓCIO-CULTURAIS

- O presente inquérito faz parte do desenvolvimento e da elaboração de uma dissertação de mestrado em Geografia, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Tem como objectivos:
 - procurar conseguir um melhor conhecimento da comunidade cigana que frequenta a escola;
 - detectar se os docentes do ensino básico e secundário inquiridos se encontram informados sobre o significado de Educação Intercultural, se receberam formação sobre este mesmo assunto e se põem em prática pedagogia intercultural;
 - detectar se os docentes do ensino básico e secundários inquiridos sabem o que é a Escola/Educação Inclusiva;
- Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

Nome do estabelecimento de ensino: _____
Tipologia: _____ Bairro: _____ Localidade: _____

1. Idade:

2. Sexo:

1. Masculino ☐ 2. Feminino ☐

3. Nacionalidade:

1. Portuguesa ☐ 2. Outra. Qual? _____

4. Pertence à comunidade cigana?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

5. Quais são as suas habilitações académicas?

6. Fez algum curso de formação para ser mediador?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

6. 1. Se SIM, qual o nome desse curso de formação?

6. 1. 1. Quais são os módulos que compõem esse curso?

6. 1. 2. Qual é a entidade formadora?

6. 1. 3. Qual foi a duração do curso de formação?

7. Fez Estágio?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

7. 1. Se SIM, onde realizou esse estágio?

7. 2. Qual foi a sua duração?

8. Há quanto tempo exerce esta função de mediador?

8. 1. E nesta escola/agrupamento, há quanto tempo exerce esta função?

8. 2. Quais são as suas funções?

- | | |
|---|--|
| 1. Acompanhamento dos jovens/alunos nas suas dificuldades <input type="checkbox"/> | 2. Apoio às famílias com dificuldades <input type="checkbox"/> |
| 3. Apoio nos relatórios <input type="checkbox"/> | 4. Colaboração com outros técnicos <input type="checkbox"/> |
| 5. Desenvolvimento de actividades lúdico-pedagógicas <input type="checkbox"/> | 6. Juntar os jovens do bairro <input type="checkbox"/> |
| 7. Ligação à comunidade <input type="checkbox"/> | 8. Ligação à escola <input type="checkbox"/> |
| 9. Motivação dos jovens para participar nas actividades lúdico-pedagógicas <input type="checkbox"/> | 10. Elo de ligação entre a entidade e a família <input type="checkbox"/> |
| 11. Promoção do bom relacionamento em toda a comunidade escolar <input type="checkbox"/> | 12. Resolução de conflitos <input type="checkbox"/> |
| 13. Transmissão da cultura da comunidade <input type="checkbox"/> | 14. Colaboração em estudos sobre a cultura cigana <input type="checkbox"/> |
| 15. Controlar a assiduidade dos formandos/alunos <input type="checkbox"/> | |
| 16. Outras: _____ | |

9. Normalmente os assuntos são encaminhados por:

1. Outros técnicos ☐ 2. Pelos próprios utentes ☐

10. Existem reuniões de planeamento das actividades (ou a sua intervenção decorre da necessidade pontual das entidades e dos projectos que estas apresentam, ligados à animação sócio-cultural)?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

10. 1. Se SIM, com que periodicidade?

10. 2. Considera que as reuniões de planeamento são úteis para o desenvolvimento do seu trabalho?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

10. 3. Caso tenha respondido que NÃO existem reuniões de planeamento das actividades, considera que esse planeamento seria importante?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

10. 3. 1. Se SIM, porquê?

11. Sente-se rejeitado pelos restantes profissionais da escola/agrupamento?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

11. 1. Sem SIM, por quem?

12. Considera que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre as comunidades ciganas e não-ciganas?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

12. 1. Se SIM, em que áreas é que essa ajuda se destaca?

12. 1. 1. Na ligação entre as famílias e a escola? ☐

12. 1. 3. No acompanhamento médico? ☐

12. 1. 5. No acompanhamento administrativo? ☐

12. 1. 2. Na relação entre o professor e o aluno? ☐

12. 1. 4. No acompanhamento social? ☐

12. 1. 6. Outro tipo de acompanhamento? ☐

12. 1. 6. 1. Outra. Qual?

13. Considera que a sua presença resulta no aumento de crianças ciganas matriculas e a frequentar as aulas?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

14. Concorda que existe uma relação entre o sucesso escolar dos jovens das comunidades ciganas e a sua presença na escola?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

15. 1. Porquê?

16. Já ouviu falar em Educação Intercultural?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

16. 1. Se SIM, sente-se bem informado?

1. Muito Mal ☐ 2. Mal ☐ 3. Nem mal, nem bem ☐ 4. Bem ☐ 5. Muito Bem ☐

17. Já recebeu alguma informação no âmbito da Educação Intercultural?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

17. 1. Se SIM, de que tipo?

1. Formação Inicial ☐ 2. Formação contínua ☐ 3. Outra. ☐ 3. 1. Qual?

18. Considera que os alunos oriundos das comunidades ciganas apresentam dificuldades de inclusão escolar?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

18. 1. Considera que esses alunos estão desintegrados?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

19. Considera que quanto maior for o número de alunos das comunidades ciganas numa turma maior é a dificuldade do processo ensino-aprendizagem?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

20. Considera que a presença de alunos das comunidades ciganas provoca tensões nos professores?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

21. Quando a presença de alunos das comunidades ciganas provoca perturbações, estas devem-se:

21. 1. Ao seu *deficit* intelectual, académico, linguístico.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

21. 2. Aos seus hábitos comportamentais e/ou culturais.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

21. 3. Aos seus diferentes valores, crenças e motivações.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

22. Na sua escola existem apoios educativos destinados aos alunos provenientes das comunidades ciganas?

1. Nenhum ☐ 2. Poucos ☐ 3. Bastantes ☐ 4. Muitos ☐

23. Existem apoios psicológicos na sua escola para os alunos para alunos oriundos das comunidades ciganas?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

23. 1. Acha-os necessários?

1. Pouco ☐ 2. Bastante ☐ 3. Muito ☐

24. Considera que os alunos das comunidades ciganas são assíduos?

1. Pouco ☐ 2. Bastante ☐ 3. Muito ☐

25. Considera que quando os alunos das comunidades ciganas são assíduos, isto se deve ao Rendimento Social de Inserção que é atribuído à família?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

26. Considera que os professores que ensinam directamente os alunos das comunidades ciganas necessitam de uma informação e formação específicas?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

27. Concorda que os professores que não têm nas suas turmas alunos das comunidades ciganas necessitam também de formação em Educação Intercultural?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

28. Concorda que existe uma relação entre o sucesso escolar dos jovens das comunidades ciganas e a pedagogia intercultural?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

29. Considera que o contexto familiar dos jovens oriundos das comunidades ciganas se reflecte no seu sucesso escolar?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

30. Considera que as turmas nas escolas deveriam ser organizadas de modo homogéneo (ou seja, as crianças das comunidades ciganas separadas das outras crianças)?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concorda ☐ 4. Concorda ☐ 5. Concorda Totalmente ☐

31. Considera que a presença dos Mediadores Sócio-Culturais:

31. 1. Favorece a integração de elementos de minorias étnicas, designadamente de alunos das comunidades ciganas.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concordo ☐ 4. Concordo ☐ 5. Concordo Totalmente ☐

31. 2. Promove e/ou reforça o diálogo intercultural.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concordo ☐ 4. Concordo ☐ 5. Concordo Totalmente ☐

31. 3. Reforça a coesão social.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concordo ☐ 4. Concordo ☐ 5. Concordo Totalmente ☐

31.4. Contribui para a resolução de conflitos sócio-culturais.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concordo ☐ 4. Concordo ☐ 5. Concordo Totalmente ☐

31. 5. Contribui para a definição de estratégias de intervenção social.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concordo ☐ 4. Concordo ☐ 5. Concordo Totalmente ☐

31. 6. Facilita a comunicação entre os profissionais (professores, pessoal administrativo, pessoal auxiliar,...) e os alunos das comunidades ciganas.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concordo ☐ 4. Concordo ☐ 5. Concordo Totalmente ☐

31. 7. Promove a inclusão dos alunos das comunidades ciganas em igualdade de condições.

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concordo ☐ 4. Concordo ☐ 5. Concordo Totalmente ☐

32. Considera que a contratação de Mediadores Sócio-Culturais deve ser dada preferencialmente a pessoas pertencentes ao grupo étnico que revelem competências de mediação sócio-cultural e conhecimento das características sócio-culturais das comunidades alvo?

1. Discorda Totalmente ☐ 2. Discorda ☐ 3. Não Discorda, Nem Concordo ☐ 4. Concordo ☐ 5. Concordo Totalmente ☐

33. Tem conhecimento de Mediadores Sócio-Culturais que tenham cessado funções neste agrupamento de escolas?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

33. 1. E noutras escolas?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

33. 2. Se SIM, sabe porquê?

34. No seu papel de mediador, costuma deslocar-se a casa das famílias dos alunos/utentes?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

34. 1. Se SIM, em que casos?

35. Qual é a entidade que paga o seu salário?

1. Ministério da Educação ☐ 2. Município ☐ 3. Outra ☐

36. Junto a que comunidade é que tem maior dificuldade em exercer o seu papel de mediador?

1. Comunidade cigana ☐ 2. Comunidade não-cigana ☐

36. 1. Porquê?

37. Na sua opinião, quais são as suas principais vantagens no desempenho desta função?

38. E as desvantagens?

